DOCUMENT RESUME

ED 301 483 SO 019 114

TITLE	Mirando al Futuro del Desarrollo Humano en America Latina y el Caribe. Seminario Regional sobre Universalization de la Educacion (Sucre, Bolivia, 4-10 mayo 1987) (Looking at the Future of Human Development in Latin America and the Caribbean. Regional Seminar on the Universalization of Education Sucre, Bolivia, May 4-10, 1987).
INSTITUTION	United Nations Children's Fund, Santiago (Chile). Oficina Regional para les Americas.; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE	Feb 87
NOTE	115p.
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Curriculum Development; *Developing Nations; *Educational Improvement; Educational Objectives; Educational Planning; Elementary Education; Ethnic Groups; Experimental Curriculum; Family School Relationship; Females; Foreign Countries; Literacy Education; Minority Groups; *Multicultural Education; Program Evaluation
IDENTIFIERS	*Latin America; UNESCO; UNICEF

ABSTRACT

One of every two children in developing nations does not complete primary school and four out of ten adults do not read or write. Of these ten, six are women. There were 44 million illiterate adults in Latin America in 1985, and of the 66 million school age children, 8.5 million were not in school. Thirty million of these children lived in poverty. In 1983, a project was begun with UNESCO/UNICEF in collaboration with interested countries, for the universalization of primary school education and to address problem of illiteracy. This seminar was organized to evaluate literacy programs, analyze national experiences, and search for alternatives to the continuing deterioration in providing basic education. Also examined were the role of education in child development and the factors in Latin America that affect access to education. Among the conditions affecting educational development were malnutrition, unemployment, inadequate facilities, and cultural discrimination. In 1984 a national, rural primary school program was implemented in Bolivia in conjunction with the Universalization of Education program (UPEL). A guide was developed for instructors, as well as a textbook series of 20 stories, related to the themes of infant development, sex education, and responsible parenting. These materials emphasized the participation of women and attempted to strengthen women's cultural identity. The program incorporated teachers and community volunteers. An estimated 10,000 women achieved literacy through the efforts of more than 2,000 community volunteers in the program. A description of various projects in the countries represented at the seminar is provided in an appendix. (NL)

ED301483

MIRANDO AL FUTURO DEL DESARROLLO HUMANO

en America Latina y El Caribe

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Juan Carlos Tedesco

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

SO 019 114

Mirando al futuro del desarrollo humano en América Latina y el Caribe

Mirando al futuro del desarrollo humano en América Latina y el Caribe

Seminario Regional
sobre Universalización
de la Educación
UPEL

PROGRAMA DE COOPERACIÓN
UNICEF/UNESCO

Sucre, Bolivia, 1987

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se identifique la fuente.

La selección y presentación de las opiniones y de los hechos contenidos en esta publicación son de la responsabilidad de los participantes del Seminario, las que no son, necesariamente, las de la UNICEF o la UNESCO y no comprometen a las Organizaciones.

Santiago de Chile, Febrero, 1987.

Impreso en Chile/Printed in Chile

Índice

Introducción 9

PRIMERA PARTE

I. Problemática de America Latina y el Caribe. 15
II. Análisis, avances y estrategias para enfrentar la problemática educativa de la región. 23
III. Declaración de Sucre "Asumiendo el reto del desarrollo humano en América Latina y el Caribe". 49
IV. Los aportes de la experiencia de UPEL. 53
V. Análisis de otras innovaciones en la región. 57
VI. Nuevos desafíos para la región: la comunicación, la movilización social y la educación bilingüe intercultural. 61
VII. Reflexiones sobre la cooperación internacional. 67

SEGUNDA PARTE

VIII. Estado actual y aportes de UPEL en la región (Bolivia, Perú, Nicaragua). 73
IX. Otras experiencias innovadoras en la región. 89

Anexos

1. Discurso del señor Ministro de Educación y Cultura de Bolivia, Dr. Enrique Ipiña Melgar, en la inauguración del Seminario UPEL. 111
2. Lista de participantes. 116
3. Directorio del Seminario UPEL 119

Introducción

Actualmente, uno de cada dos niños de los países en desarrollo no disfruta de un ciclo completo de enseñanza primaria. Cuatro de cada diez adultos (y seis de cada diez mujeres) no saben leer ni escribir adecuadamente. En América Latina y el Caribe se calcula que todavía hay 44 millones de analfabetos y que en el año 1985, de los 66 millones de niños en edad escolar, 8.5 millones no estaban matriculados.

Basado en la tasa bruta de escolarización de la Región, se puede decir que todos los países de la misma, con la excepción de cuatro de ellos, tienen una red escolar formal con "capacidad" suficiente para escolarizar a todos los niños en edad de enseñanza primaria. Pero, en los últimos años, los esfuerzos para mantener y/o mejorar la calidad y la cobertura de los servicios educativos se han visto seriamente afectados por las restricciones presupuestarias causadas por la crisis económica.

Considerando esta situación como un reto fundamental para la comunidad internacional y dentro de un reformulado Programa de Cooperación entre UNICEF y UNESCO, las dos organizaciones de las Naciones Unidas, en colaboración con los

países interesados, lanzaron a nivel mundial en 1983 un proyecto para la Universalización de la Educación Primaria y Alfabetización UPEL con las siguientes estrategias:

a. Crear un clima favorable tanto nacional como internacional para la acción.
b. Asegurar el acceso de todos a la enseñanza, retener a los alumnos, y mantener un nivel mínimo de aprendizaje en las escuelas primarias.
c. Eliminar las disparidades y ayudar a los desfavorecidos.
d. Reforzar la interacción entre los diferentes elementos de la enseñanza básica.
e. Hacer un especial hincapié en los programas de alfabetización y postalfabetización.
f. Prestar apoyo a los servicios básicos.
g. Movilizar recursos y mejorar la relación costo/eficacia.
h. Mejorar la planificación, la gestión y la investigación.

Aunque estos proyectos se desarrollaron en forma independiente, cada una de las dos organizaciones de las Naciones Unidas podía insertarlos dentro de un marco más amplio de sus acciones: *la Revolución para la Supervivencia y el Desarrollo del Niño para* UNICEF *y el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe para la* UNESCO.

Los proyectos UPEL fueron desarrollados en seis países (Bangladesh, Bolivia, Etiopía, Nepal, Nicaragua, Perú), entre 1983 y 1985. Para ello se formularon proyectos dirigidos a las zonas de mayor carencia en términos de salud, nutrición y educación. UNICEF obtuvo contribuciones voluntarias de varias naciones y promovió las condiciones necesarias para hacer operacionales estos proyectos a nivel de cada país, mientras que la UNESCO comprometió su cooperación técnica en el diseño, formulación y desarrollo de los mismos.

Después de tres años de ejecución de los proyectos UPEL en América Latina, cada uno asume diferentes formas, debido a las particularidades nacionales y exhibe progresos notables y resultados tangibles que se pueden compartir y evaluar.

Al mismo tiempo, en otras partes de América Latina y el Caribe, algunos países han enfrentado este tremendo reto social con importantes innovaciones, tanto en el campo de educación inicial y de educación primaria como en el de alfabetización y educación de adultos. El desarrollo alcanzado, la creatividad y la capacidad de imaginar nuevas respuestas al reto de la región se van ampliando cada día.

Para analizar y evaluar las tan variadas y ricas experiencias innovadoras, se desarrolló el Seminario de Sucre, como un espacio de reflexión y diálogo para la interacción y la retroalimentación entre los países de la región y las dos organizaciones de las Naciones Unidas: UNICEF y UNESCO.

El Seminario tuvo los siguientes objetivos:

- Analizar los progresos, dificultades e impacto de los tres proyectos UPEL en Bolivia, Nicaragua y Perú.
- Identificar las principales tendencias que se están generando a raíz de estas nuevas experiencias educativas.
- Buscar formas alternativas para contrarrestar los efectos del continuo deterioro en la provisión de educación básica.

Estos objetivos se reflejaron en el lema de este Seminario: "MIRANDO AL FUTURO DEL DESARROLLO HUMANO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE".

Treinta y seis especialistas de 11 países participaron en la reunión, además de los técnicos de UNICEF y UNESCO. Los países representados fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Haití, Nicaragua, México, Perú y Venezuela. (Ver Anexo 4).

En su inauguración, el Ministro de Educación y Cultura de la República de Bolivia, Dr. Enrique Ipiña Melgar, hizo un urgente llamado a una acción innovadora, concertada e inmediata, en favor de las masas menos favorecidas. (Ver Anexo 1).

El seminario eligió un Comité Directivo que estuvo integrado:

Presidente	: Ing. Orlando Cossio, Bolivia.
Vicepresidente	: Sra. María E. Valdiviezo, Perú
Tres relatores	: Sr. Antenor Naspolini, Brasil
	Sra. Josefina Espinoza, Nicaragua
	Lic. Olga Faucher, Argentina
Secretarios	: Sra Martha Llanos, UNICEF
	Sr. Dieter Berstecher, UNESCO

El Seminario adoptó una agenda de actividades y efectuó un análisis de las acciones de UPEL en el contexto de experiencias educativas similares en los otros países. Hubo un intensivo trabajo de grupos para identificar las estrategias más prometedoras para promover la educación inicial, la educación primaria, la alfabetización y la educación popular. Atención especial se dio a la movilización social y a su papel en la promoción de una educación masiva y popular.

El Informe siguiente presenta los elementos principales de esta cita. Después de un análisis general sobre el tema, se presentan las ideas y propuestas fundamentales de la reunión, la Declaración de Sucre y un breve análisis de las presentaciones y las experiencias discutidas en el Seminario. Se concluye con propuestas para la cooperación internacional.

En los Anexos se incluyen el discurso de inauguración del Ministro de Educación y Cultura de Bolivia, resúmenes de los proyectos UPEL y de las otras experiencias innovadoras en la región y la lista de participantes.

Es necesario destacar la importancia de este evento que unió a técnicos y personal con niveles de decisión política en torno a los problemas educativos de América Latina.

Si bien el objetivo inicial fue el de analizar los avances de los proyectos UPEL, —que con la cooperación de UNICEF-UNESCO se llevan a cabo en Perú, Bolivia y Nicaragua—, el Seminario trascendió dicho objetivo para asociarse con un planteamiento más profundo de la situación de los niños menores, de las mujeres, de los indígenas y proveer recomendaciones que reafirman un enfoque dinámico en la perspectiva de una educación permanente y dentro de contenidos socio-culturales válidos.

La Declaración de Sucre resume en gran parte la preocupación de los participantes que constataron que los sectores de salud y educación, eran los más afectados por la crisis que aflige a la región y que pone en peligro su rico potencial humano.

Agradecemos a todas las personas participantes del evento quienes aportaron no sólo sus experiencias y reflexiones, sino que también influyeron para establecer vínculos en la región para la búsqueda de nuevas formas de enfrentar sus problemas.

Primera Parte

I. Problemática de América Latina y el Caribe*

Durante muchos años, y aún hoy, han existido escuelas de pensamiento y tendencias que han considerado el desarrollo de los países de la región como el mejoramiento de ciertos indicadores, generalmente de índole económicos (producto interno bruto, balanza de pagos, saldos exportables, índices de inflación y otros). Afirmando la validez de estos sistemas de análisis y reconociendo que indudablemente son indispensables, útiles y operativos para el desarrollo de nuestros países. Sin negar la validez de estos indicadores, también es necesario remarcar que el reto del desarrollo en la región necesita de una visión integral con enfoque multidisciplinario.

*Síntesis de la ponencia de la Dra. Martha Llanos, Asesora Regional de Desarrollo Infantil de UNICEF, presentada en la reunión.

En este sentido, así como se parte de la premisa de que un proyecto educativo sólo será funcional si está inscrito en el marco de un verdadero proyecto de desarrollo nacional, también es necesario afirmar que *el desarrollo nacional es impensable sin el desarrollo humano integral del pueblo al que afecta*.

Dicha premisa es evidente: ¿Cómo alcanzar el objetivo del pleno desarrollo de un país sin la formación integral de sus *recursos humanos*, que son en última instancia los actores y la razón de ser de una nación?

En este concepto surge la importancia vital que tiene para los países de la región una mejor identificación, diagnóstico y diseño de acciones tendientes normales a mejorar las estrategias de desarrollo infantil.

La problemática de la infancia, analizada desde la perspectiva de un enfoque totalizante, conlleva la ejecución de acciones más amplias que cobijen e involucren un proceso activo e integrado. Este mejoramiento no debe limitarse sólo a este grupo etáreo de menores de 6 años, sino también incluir a los sujetos que interactúan con el niño, como sus padres, maestros, hermanos, parientes, en fin, a cada uno de los actores sociales. Esta forma de acción implica no sólo una educación con respecto al desarrollo infantil sino, también, una educación política y una movilización de los sectores específicos a los que se dirigen tales acciones para la consecución de una sociedad más justa, en donde cada uno de ellos sea un actor consciente y activo en su propia realidad y no un sujeto pasivo, desarraigado e impotente frente a los procesos económicos y políticos que han estado continuamente socavando sus posibilidades de realización y su potencial como ser humano.

Una corta presentación del cuadro global de la situación de la infancia latinoamericana servirá para ilustrar cómo todos los factores antes mencionados han contribuido al deterioro y acrecentamiento de los problemas que la afectan. Se han identificado tres tipos dominantes de influencias, que inciden en el bienestar de la infancia en los actuales momentos:

- El primero de ellos es el *conjunto de circunstancias familiares y comunitarias* que determinan el entorno físico, social, cultural y psicológico del niño. Dentro de estas circunstancias, debe destacarse la educación de los padres y particularmente de la madre como un factor que influye en el bienestar del niño, ya que de la educación que posean los padres dependerá la correcta utilización de los recursos económicos de la familia y de la comunidad y el conocimiento de las prácticas adecuadas de alimentación y crianza.
- La segunda influencia es el *ingreso familiar* necesario para satisfacer las necesidades de nutrición, vestido y alojamiento. Claramente una disminución de empleo, de producción agrícola y otros que siguen a la recesión, causan el deterioro inmediato en el bienestar de la familia y del niño.
- El tercer tipo de influencia es el representado por el gasto público en servicios sociales, que proceden de la imposición fiscal y que generalmente disminuye profundamente en períodos recesivos. Muchas veces la reducción del gasto

público es particularmente aguda en los sectores de salud, subsidios alimentarios y educación.

Hacia una concepción integral del Desarrollo Infantil

Enumerando alguno de los hallazgos más importantes podemos encontrar criterios objetivos para aproximarnos a una concepción integral del desarrollo, concepción ésta que deberá nutrir el diseño y la implementación de los programas. Entre estos hallazgos podemos citar los siguientes:

1. Aproximadamente el 50% de los niños menores de cinco años en la región presentan algún grado de desnutrición. Conocemos las características de la población de mayor riesgo nutricional y se ha demostrado que la implementación nutricional aisladamente considerada, tiene efectos relativamente modestos sobre la prevención de la desnutrición. Asimismo, las enfermedades de tipo gastrointestinal son un factor etiológico importante en la determinación de la problemática nutricional.
2. El riesgo nutricional comienza en la etapa intrauterina y por tanto el mejoramiento nutricional de la embarazada debe ser prioridad como mecanismo preventivo. Se ha demostrado, igualmente, que la desnutrición es una "enfermedad social" que coexiste con numerosas deficiencias del ambiente, especialmente en la educación, prejuicios y actitudes, por tanto se requiere de una acción multidisciplinaria e intersectorial.
3. Se ha demostrado que la interacción adulto-niño y el desarrollo afectivo en el tratamiento de los niños desnutridos y prematuros, no sólo posibilita una prevención y recuperación del retardo en el desarrollo, sino que también facilita la recuperación general del niño; hallazgo éste de gran aplicabilidad para el diseño de las convencionales salas de recuperación nutricional y prematuros.
4. El nivel nutricional está directamente relacionado con el ingreso familiar y éste, a su vez, con las oportunidades de empleo. A los altos índices de desempleo corresponden igualmente altos índices de desnutrición.
5. La migración del padre a otros lugares en busca de trabajo ocasiona el abandono parcial o total de la mujer y de los hijos. Es así que la madre tiene que afrontar sola la doble responsabilidad de realizar el aporte económico y de satisfacer, en el interior del hogar, las necesidades de los demás miembros de la familia.
6. La desintegración familiar priva a los niños de la presencia, el afecto y la seguridad que debieran brindarles sus padres.

7. Los fenómenos migratorios y la acelerada urbanización empujan a muchas familias a dejar las zonas rurales, con la esperanza de encontrar en las ciudades mejores alternativas de vida. La ilusión desaparece ante la dura realidad de los tugurios, del desempleo, del hacinamiento, de la inseguridad y es sustituida por sentimientos de frustración y desarraigo.
8. Millones de menores de catorce años sobreviven en las calles mediante estrategias tales como la venta de periódicos, el lustrado de zapatos o, el ingreso al mundo de la delincuencia; son éstos los niños que abandonan la escuela o los que nunca llegan a ella.
9. La familia latinoamericana, tanto urbana como campesina, desempeña un rol decisivo en la transmisión de valores sociales, en los procesos productivos, en la educación y cuidado de los niños y, en fin, en todas las actividades que tienen que ver con el desarrollo social. Sin embargo, ella se ve afectada por múltiples condiciones adversas, producto de la situación específica de la región. Es en la familia en donde convergen las variaciones experimentadas en el ámbito global de la sociedad.
10. Se ha establecido la existencia de patrones de crianza, actitudes y comportamiento de los padres, a veces poco favorable para el adecuado desarrollo y crecimiento de los niños; pero sabemos también que no podemos hacer generalizaciones inadecuadas porque debemos respetar la diversidad cultural de las comunidades.
11. La educación inicial puede y debe ser un patrimonio cultural de la familia y la comunidad y no necesariamente una técnica sofisticada y costosa fundamentada en la escolarización. De allí el interés creciente de las comunidades y de los esfuerzos que hacen las poblaciones para apoyar los programas para niños pequeños y en ello haber logrado que por lo menos un 20% de niños de 3/5 años cuenten con algún tipo de atención.
12. Se ha demostrado que los efectos de las intervenciones en salud, nutrición y estimulación temprana son directamente proporcionales a la duración de las mismas, que tienden a desaparecer en el tiempo, especialmente cuando no se insertan en la dinámica de la vida comunitaria y son más efectivas y menos costosas cuando se dirigen a maximizar el alcance de instituciones sociales naturales (familia, escuela, grupos juveniles, etc.), en los servicios que ellas prestan.
13. Sabemos que es factible capacitar personal no profesional, de las mismas comunidades, como agentes educativos y promotores del desarrollo de sus propias comunidades; conocemos su gran eficiencia y motivación. Hemos podido constatar la extraordinaria motivación y participación en la búsqueda de soluciones a sus innumerables problemas y hemos experimentado numerosos y variados procedimientos de aproximación al trabajo comunitario.
14. Se ha establecido el hecho cada vez más frecuente de que ambos padres se encuentran incorporados a la fuerza de trabajo y que por tanto, los programas dirigidos exclusivamente a la madre como agente estimulador parecen mu-

chas veces estar en conflicto con su escaso tiempo disponible para interactuar con los niños en el hogar y sus niveles bajos de alfabetización. Por otra parte, por lo menos en algunos países, se han identificado a *los hermanos mayores como agentes* cuidadores y potenciales agentes educativos al interior de la familia.

Esta lista podría ser interminable; sólo se ha querido mostrar que disponemos de la información básica que no puede dejarse de lado a la hora de planear y llevar a la práctica las estrategias de intervención. Por el contrario, el reto es el de incorporar este conocimiento para aproximarse a estrategias más precisas que logren afectar de manera amplia y perdurable las condiciones de vida del niño en desarrollo.

Para poder lograr una comprensión integral del desarrollo infantil, es necesario concebirlo como *proceso* y como *sistema*. La noción de proceso enfatiza su carácter cambiante; es una progresión evolutiva hacia mayores y más complejos niveles de organización. La noción de sistema plantea las necesarias interacciones entre los diferentes subsistemas, sus interdependencias y efectos recíprocos.

Quisiéramos reflexionar en que el problema no es el de negar la importancia de las acciones específicas orientadas a afectar positivamente un área o proceso; se trata más bien de relativizar su efectividad para no confundir el desarrollo total con sus indicadores particulares. Esta visión, además de ser más realista, posibilita el balance diferencial de las acciones a emprender, nos pone alerta ante expectativas desmesuradas como la de pretender mejorar el desarrolo intelectual con ejercicios esporádicos, o disminuir la morbilidad con una campaña de vacunación sin atender otros aspectos relacionados con el saneamiento ambiental y la dotación de servicios.

Un enfoque integral

Es necesario entonces un enfoque integral del desarrollo bajo una concepción sistemática del niño y de su entorno.

En lo que al niño se refiere, esta visión implica considerarle como persona, con un conjunto de necesidades que abarcan todos y cada uno de los subsistemas biológicos, psicológicos y sociales, pero no como elementos aislados sino en permanente interacción. Se trata entonces de satisfacer no sólo los requerimientos básicos para su adecuada nutrición y salud en general, sino que es indispensable involucrar acciones que le posibiliten el desarrollo armónico de su personalidad.

Las acciones educativas no pueden circunscribirse solamente a la facilitación de procesos cognitivos o perceptuales; es indispensable tener en cuenta con igual énfasis los procesos de socialización, expresión de sentimientos, habilidades comunicativas, creativas, los intereses y motivaciones acordes con su edad y nivel de desarrollo.

La ejecución de cualquier acción orientada hacia la promoción integral del desarrollo debe partir del reconocimiento de que los seres humanos no responden simplemente a los estímulos y que éstos se interpretan en función de sus expectativas e intereses; el impacto de las situaciones de estímulo está mediado por la significación, por esa connotación afectiva que está siempre presente en todas y cada una de nuestras interacciones con el mundo de los objetos y las personas.

Por esta razón, quizás uno de los mayores errores de los primeros "Manuales" de estimulación fue haber concebido la socialización como un proceso unidireccional, impuesto desde fuera por el agente estimulador, descuidando la capacidad del niño para provocar y mantener el comportamiento social del adulto y la motivación intrínseca del propio niño para actuar y experimentar en el medio circundante.

Es necesario utilizar de manera más efectiva y sistemática los medios masivos de comunicación, porque bien sabemos la importancia que tienen para la transmisión de la cultura en los países latinoamericanos.

La conceptualización sistemática del entorno físico y socio-cultural implica reconocer que todos los espacios y los tiempos que comparten las personas son instancias de aprendizaje, que el medio ambiente del niño no se reduce simplemente al círculo material y afectivo de su familia, para extenderse luego a la institución escolar formal. Por el contrario, el niño está inmerso en un sistema cambiante de múltiples relaciones que conforman su espacio vital. Por tanto, para poder lograr una visión integral de los programas de atención a la infancia, no basta con actuar sobre el círculo estrecho de sus padres o cuidadores inmediatos; es necesario también incidir masivamente sobre la sociedad en general para formar una conciencia colectiva que respete y practique los derechos del niño y que lo reconozca *como persona* en proceso de formación, con una lógica propia para mirar el mundo que le rodea, con necesidades y expectativas que no son equivalentes a las del adulto.

El rol de la Educación en el Desarrollo Infantil

La educación debe integrarse como pilar fundamental de toda transformación social. El conocimiento educacional no sólo debe buscar la transformación de la práctica pedagógica sino que debe reivindicar la condición del niño, del joven y del agente educativo en general.

El enfoque de la educación permanente ha contribuido a que se comprenda la educación como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de las personas, en diversos espacios y a través de variados procesos y modalidades, que provoca o permite su aprendizaje espontáneo y programado, consciente o inconsciente. En este sentido puede decirse que la educación es un *proceso cotidiano de formación que no*

tiene término y que se inicia con el nacimiento. Deriva de la capacidad del ser humano de aprender permanentemente en las variadas situaciones que le corresponde vivir.

En esta perspectiva es importante señalar la importancia de los esfuerzos educativos destinados a los primeros años de vida, por su carácter decisivo en la formación del ser humano en todas sus potencialidades.

En lo que se refiere a la educación formal, preescolar y primaria, es imperioso resaltar como los puntos más graves en la situación de la infancia latinoamericana la repitencia y el abandono escolar y el poco apoyo a la educación preescolar. Esto puede obedecer, principalmente, a la falta de información que muestre por ejemplo la relación existente entre el acceso a la educación preescolar y el aumento o reducción de los niveles de abandono escolar. Debemos enfatizar que esta exclusión política de los programas de atención a niños en edad preescolar puede significar a largo plazo la reducción del potencial creador y transformador del hombre latinoamericano. Cabe resaltar que sólo el 20% de más de 30 millones de niños entre 0 y 6 años que viven en situación de pobreza en América Latina y el Caribe, recibe alguna forma de atención preescolar.

La reformulación de la posición asumida por los planificadores en cuanto a la educación inicial es una tarea que debe emprenderse ya, porque a pesar de su crecimiento la educación primaria en la región adolece de profundas fallas y ellas puede ser corregidas con la transformación de la atención a la infancia en edad preescolar y mire a la transición de la educación inicial y la familia.

De allí, es necesario señalar que los esfuerzos educativos no pueden constituir sino uno de los aspectos de una política más integral dirigida hacia la pobreza. La educación, sea formal o no formal, hará aportes que pueden ser importantes para superar la pobreza en la medida que *se integren adecuadamente en una política de desarrollo económico.* En efecto, si se piensa por ejemplo en una economía crónicamente estancada, con problemas permanentes de desempleo y de uso poco productivo de la mano de obra, resulta evidente concluir que la pobreza que en ella se genera no podrá ser corregida a través de políticas educativas exclusivamente. Se requiere una política de desarrollo que haga crecer la economía y expanda los requerimientos de mano de obra para tener un marco propicio para erradicar la pobreza.

Por otra parte, está la situación de una economía agraria atrasada, en la cual la pobreza es la situación que enfrenta el conjunto de la población. En tal caso, resulta quizás más evidente que la educación no puede ser sino una parte —por lo demás una parte imprescindible— de una política global de desarrollo.

ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

A continuación se examinará la temática de la articulación entre la educación formal y la no formal suponiendo que los esfuerzos educativos se desarrollan en un contexto favorable a la superación de la pobreza.

Un resultado de este debate ha consistido en generalizar el convencimiento de que la educación formal y la educación no formal deben concebirse como mutuamente complementarias. Los programas no formales deben llevarse a cabo estableciendo y desarrollando vínculos con la educación formal. Los programas formales, por su parte, deben flexibilizar sus métodos y su organización, desformalizarse hasta donde sea posible. Si una mutua aproximación no se produce, se generará una dicotomía entre ambos enfoques educativos. El principal peligro que esto encierra es desarrollar dos sistemas educativos de distinta calidad y prestigio, lo que contribuiría a perpetuar y profundizar las diferencias socioeconómicas existentes.

En cualquier caso, se debe dar apoyo institucional a los programas no formales si se desea que alcancen la magnitud masiva que se requiere. Ello deberá hacerse de manera tal que se mantenga su carácter no formal, puesto que en ello estriba quizás lo mejor de sus potencialidades. Se trata, en consecuencia, de enfrentar el dilema de la institucionalización de los programas de educación no formal con suficiente creatividad y flexibilidad de modo de evitar su "escolarización". El apoyo institucional debe ser entendido como una forma de ampliar y mejorar el efecto de determinadas experiencias, sin coartar la iniciativa, autonomía y niveles de participación local que se hayan conseguido. No se trata de que los programas de educación no formal pasen a la categoría de formales, ni que se asimilen a los horarios, requisitos, legislación administrativa y procedimientos de éstos. Por el contrario, se deberá apoyar su desarrollo sin pretender uniformarlo con el resto del sistema educacional.

El Estado puede apoyar a los programas no formales de múltiples maneras. Puede darles apoyo financiero, técnico, de recursos humanos capacitados, metodológicos, de infraestructura y administrativo. Ninguno de estos apoyos requiere necesariamente que el Estado centralice o uniforme normativamente los programas.

Finalmente, debemos insistir en que los que trabajan con este grupo etáreo propongan un enfoque de educación inicial o temprana, no de educación preescolar por las connotaciones que ella tiene como una preparación únicamente para la escuela. Dentro de una perspectiva educacional son dos los ejes fundamentales: educación permanente y educación para la vida.

II. Análisis, Avances y Estrategias para Enfrentar la Problemática Educativa de la Región

Los participantes de la reunión hicieron un extenso análisis de las perspectivas del desarrollo integral de los niños, jóvenes y adultos dentro del marco de los proyectos UPEL. Este análisis, que se presenta a continuación, está hecho por niveles (educación inicial, educación primaria y alfabetización y educación de adultos) utilizando los siguientes puntos generales:

- Problemática general.
- Avances.

- Requerimientos para un análisis de situación.
- Problemática específica según nivel.
- Estrategias alternativas.

EDUCACIÓN INICIAL

1. *Problemática General*

A continuación se señalan algunas conclusiones del Seminario acerca de la situación del niño menor de 6 años y de su entorno familiar y comunitario:

- La desnutrición que afecta aproximadamente al 5,8% de los niños menores de 6 años y la morbilidad infantil dejan en este grupo secuelas físicas, síquicas y/o a nivel de intelecto que disminuyen notablemente sus capacidades y disposición para el aprendizaje y la interacción social a la vez que son causa de ausentismo y abandono de los programas de educación inicial.
- La falta de una efectiva interacción adulto-niño, debido al abandono infantil por parte de los padres que salen a trabajar.
- El bajo ingreso familiar y las pocas oportunidades de empleo u otras actividades productivas afectan seriamente la supervivencia y desarrollo del niño.
- También se observa que un elevado número de niños tiene impedimentos físicos y psíquicos y por lo tanto sufren mayormente la carencia de una política de atención adecuada.
- El fenómeno de la migración fomenta cinturones de pobreza en las ciudades, creando en el núcleo familiar inseguridad y frustraciones que repercuten en la atención del niño.
- En general, en la mayoría de los países latinoamericanos no se evidencia énfasis en la educación inicial. Los presupuestos que se le asignan son escasos. Las pocas unidades educativas existentes se focalizan en el área urbana, no en la rural y marginal. Los esfuerzos estatales son limitados, existiendo una proliferación de servicios privados que no resuelven la problemática social. Esta situación se da no sólo por la falta de políticas de atención integral, sino por la ineficiente operativización de las disposiciones legales que cada país establece.
- Asimismo, se observa la carencia de contenidos curriculares de atención integral al menor de 6 años, tanto en el sector salud como de educación.
- En la mayoría de los casos las acciones hacia el menor no toman en cuenta la participación de la familia y la de la comunidad, limitando más aún las bajas coberturas existentes.
- Hasta el momento no se han considerado metodologías apropiadas dirigidas a

niños indígenas de lenguas vernáculas, lo que ha llevado al abandono de patrones positivos de crianza y a la imposición de modelos foráneos.

2. *Avances*

Pese a que en América Latina la educación inicial tiene todavía una cobertura relativamente baja en comparación con los otros niveles y que su implementación y concepción varía de un país a otro manteniéndose, en algunos casos, el antiguo enfoque de "preparación para la escuela", en los últimos años se ha observado un mayor interés en el desarrollo del niño. Frente a la gravedad de la situación, los esfuerzos siguen siendo limitados, y aún se mantiene la creencia de que la educación inicial tiene un elevado costo.

Actualmente y como consecuencia de varios factores, entre ellos la crisis económica, se ha generado en América Latina y el Caribe alternativas innovadoras con un enfoque más amplio que comprende la atención al niño desde su nacimiento y de una manera integral (salud, nutrición, educación).

Sobre todo en el campo de la educación no formal, se desarrollan ahora en la región una serie de alternativas, algunas masivas e institucionalizadas, otras experimentales.

En todas ellas se destaca como elemento fundamental la participación de la comunidad en la ejecución de los programas y la articulación con otros sectores, especialmente salud.

La participación de la comunidad se manifiesta en la implementación y organización de los programas, ya sea en la selección de los agentes de la propia comunidad (educadores comunales, promotores, animadores, madres animadoras, padres animadores, "yanapac mamas" u otros), ya sea en la promoción y mantenimiento de locales comunales, materiales básicos y espacios de recreación.

Todo aquello revela una verdadera co-responsabilidad en el proceso.

Las diferencias entre los varios programas de este tipo son:

- Antigüedad de la experiencia, lo que en algunos casos contribuye a su formalización.
- El porcentaje de desarrollo en relación con la relación formal. (En algunos países representa el 20% y en otros el 60%).
- El tipo de visitas a los hogares, a través de las madres, con grupos de niños, a través de centros.
- Los agentes: madres, padres, hermanos mayores, estudiantes (de secundaria, de educación superior), miembros de organizaciones.
- Organización: con centros base; con 3 aulas, con 1 aula, itinerantes sin aula. Con funcionamiento de 8 a 4 horas; de carácter eventual (itinerante) o permanente (en la familia); con la supervisión a cargo de docentes o de promotores de la comunidad más experimentados.

- Capacitación: en todos con capacitación previa pero con diferentes modalidades y tiempo: concentrada, desconcentrada, intensiva, permanente. Con la utilización de diferentes metodologías, medios y materiales.

En síntesis, se vislumbra en los países de la región una mayor comprensión de que para el individuo y la sociedad es a la vez necesario y provechoso ocuparse de la personalidad del niño en su totalidad desde su edad más temprana; que las acciones innovadoras aplicadas en escala limitada para tal efecto están demostrando pertinencia y eficacia y que la expansión de la educación inicial constituye una variable crucial en el éxito de cualquier proyecto de democratización de la enseñanza.

Esta mayor conciencia e interés, por lo tanto, deberá promover una acción más intensa y visible de los Estados en la Región, de apoyo a la extensión de estas experiencias innovadoras, así como la incorporación, hasta ahora un poco baja, de objetivos y metas de desarrollo de la educación inicial, en las políticas y planes nacionales de educación.

3. *Requerimientos para un Análisis de Situación de la Educación Inicial*

La tendencia registrada en muchos países de la región es de diagnosticar la situación de los niños menores de 6 años en función de indicadores tradicionales y generalmente utilizando aquéllos del área escolar, como si la situación del grupo etario de 0-6 fuese subordinada a la esfera de la escolaridad. Ello se deriva de la concepción de que la atención al niño sólo era necesaria como una preparación para la escuela y no para la vida, por lo que en muchos países se restringe a los 5 años. La psicología evolutiva y la biología nos indican las profundas y decisivas transformaciones que son inherentes al proceso del crecimiento infantil en los primeros años. Aún más, nos muestran claramente la velocidad de dicho proceso, en el que es posible distinguir estudios y etapas precisas.

Aunque esta información es conocida y admitida, no es sin embargo tenida en cuenta cuando se realiza un análisis situacional y no se efectiviza en la elaboración de instrumentos analíticos específicos y diferentes de aquellos propios de la escolaridad. Idéntica tendencia se observa en el caso de los programas de atención primaria de salud. En general, se recuperan datos que no siempre contemplan la mencionada diferenciación de estudios y etapas del desarrollo infantil inicial. Es decir, a veces no parecen advertirse las particularidades que diferencian a los varios grupos de niños, lo que conlleva un riesgo muy grande, sobre todo si se piensa en la acertada perspectiva de que "todo sucede antes de los 6 años", tanto en términos educativos como en el caso de la atención primaria de la salud.

Este déficit suele traducirse posteriormente en la formulación de estrategias inadecuadas por ausencia de información suficiente. Cabe además señalar que dichos análisis a menudo incluyen datos de cobertura intersectorial sin especificar

la población —meta que atiende cada sector, con el riesgo de duplicación de esfuerzos para la misma población. A raíz de la participación de los expertos en el seminario, se han formulado una serie de recomendaciones para el mejoramiento del análisis de situación:

- Es necesario realizar un trabajo estadístico según grupos etáreos correspondientes a estadios y etapas de este período decisivo del crecimiento.
- Se considera necesario articular la perspectiva de un análisis macro con los niveles micro, pues numerosas experiencias muestran que al no tomarse en cuenta los niveles micro se suelen alterar, posteriormente, la ejecución de los programas.
- En los análisis de situación debe considerarse la detección de indicadores y variables que pueden traducir con mayor relevancia la calidad de vida de la población infantil, señalando como importante la medición de la talla promedio, por edad y zonas.
- Se señaló la importancia de incluir los patrones tradicionales de crianza, desarrollo piscomotriz, desarrollo de la capacidad de expresión y capacidad lúdica, así como un análisis de contexto que contemple indicadores de acceso a servicios básicos, estructura de la dieta, la comunicación en el caso rural y análisis de contexto territorial y de interacción de patrones culturales.
- En relación a la obtención de información, es necesario incorporar la investigación participativa como un componente primordial, no sólo por la calidad de la información que se obtiene, sino por las potencialidades de participación en una perspectiva democrática de investigación-acción. Esto no significa desdeñar la investigación académica y la aplicación de técnicas de estadística social, sino reconocer los límites de variables exclusivamente cuantitativas.
- En todos los casos, la información obtenida debe proporcionar un telón de fondo en el que deben estar presentes los aspectos etnográficos, lingüísticos y antropológicos.
- Deben considerarse indicadores no siempre mensurables matemáticamente, como expectativas de los padres, autorrepresentación, patrones de crianza, estructura familiar, su composición, etc.

Particularmente se requiere una comprensión del contexto de comunicación/educación de la población dado el alto poder de los medios de comunicación masiva. Es necesario conocer qué tipo de información reciben los padres, qué información reciben los niños en el marco de un análisis global del componente de comunicación, ya sea formal o no formal.

Se propone la aplicación de encuestas que puedan extrapolar información sobre todos los aspectos mencionados anteriormente. También en este sentido es necesario adoptar un sistema de clasificación de los indicadores relevantes, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Finalmente, en lo que concierne a las formas en que la comunidad podría establecer sus necesidades y prioridades educacionales para el grupo etáreo de la pre-escolaridad, pensamos que es necesa-

rio rescatar la experiencia característica de los procesos democráticos en varios países de la región generados por las consultas populares, congresos pedagógicos comunitarios, y otras formas de participación democrática.

Mecanismos de participación democrática, involucrando a la población como co-sujeto de los operadores externos e institucionales en todo el proceso, desde el análisis de situación hasta la ejecución de los programas. También es necesario, por las razones que se expondrán en el próximo párrafo, que en los análisis de situación se desagreguen los datos por sexo y edad.

4. *Problemática de la Niña y la Mujer en la Educación Inicial*

En los países de América Latina y el Caribe la situación de la niña y de la mujer es de postergación permanente. Esto se evidencia en el trato discriminado que le da la familia y la propia madre a los hijos, brindando una mayor atención a los varones y marginando a la niña en la alimentación y en las oportunidades educacionales, entre otras, lo que se refleja en los índices de desnutrición y analfabetismo que son más altos entre ellas.

Esta situación de postergación se agrava por una maternidad cada vez más temprana con un espaciamiento limitado de los hijos, lo que contribuye a que los niños tengan un bajo peso al nacer y problemas posteriores de desarrollo. El ingreso de la mujer a la vida productiva conlleva igualmente al abandono de los niños y la delegación de las responsabilidades del cuidado del hijo menor a sus hermanos mayores.

Este mismo comportamiento se produce en el medio familiar y en el medio educativo. A pesar de que en los planteamientos del currículo de educación inicial en los diversos países se trate de evitar todo tipo de discriminación, en la práctica, en muchos casos se sigue manteniendo con las niñas los mismos cánones de subordinación al varón no permitiéndoseles la realización de ciertas actividades que se consideran propias de los niños.

Las alternativas estudiadas en el Seminario UPEL incluyeron en forma destacada los programas dirigidos a la promoción y organización de la mujer, como una tendencia innovadora en el campo de la educación inicial, en los que se valore su rol en la vida familiar comunitaria y se considere al mismo tiempo como beneficiaria y generadora de acciones que favorecen a otros y a sí mismas. En búsqueda de ofertas alternativas para la atención integral del niño, la mujer representa un elemento gravitante en los programas de educación inicial.

Se resumen a continuación las recomendaciones formuladas por el Seminario.

- Es necesario que los docentes del nivel de educación inicial tomen conciencia de que es esta etapa decisiva para la internalización (tanto en los niños como en los padres) de la igualdad de derechos y obligaciones entre hombres y mujeres, cuando la educación debe tener como finalidad el desarrollo de la persona humana sin distinción de sexos.

- La coeducación es uno de los medios más eficaces para generar una relación igualitatia y simétrica que permita el crecimiento personal y de respeto con relación a las características biológicas de cada uno.
- Simultáneamente a la educación que se da al niño y a la niña se deben desarrollar programas educativos para la familia y la comunidad que apoyen los procesos educativos que se pretende lograr.
- Además de considerar a los agentes educativos tradicionales como el maestro y no tradicionales como el promotor, la madre, cuidadora u otros, se debe dar mayor énfasis a lograr la participación de la familia en una de sus funciones básicas e importantes: la función educativa.
- Un aspecto importante que se debe revisar es el referido a la capacitación de estos agentes educativos. Se debe buscar metodologías educativas capaces de generar un compromiso de acción frente a la realidad.
- Los programas con la mujer deben consolidarse de manera que promuevan la organización de grupos de mujeres, la capacitación de acuerdo a sus necesidades para la acción consciente y responsable que las lleven tanto a su realización personal como mujer como a la formación positiva de su familia y la comunidad. Por ello, estos programas deben estar articulados con procesos de alfabetización, de apoyo a la formación de pequeñas empresas y de acciones en beneficio de la comunidad y de la realidad de la vida de los niños y la familia.
- La auto-imagen y percepción que tenga la mujer de sí misma en relación con los demás es importante. Por ello, lo que se genera en los primeros años desde la educación inicial y primaria en términos de auto-confianza y participación en la toma de decisiones gravitará a lo largo de toda su vida y se reflejará tanto en su relación de pareja, como con sus hijos y con la comunidad en general.

5. *Estrategias Alternativas Formales y No Formales*

A pesar de los esfuerzos en la región para la atención del niño pre-escolar mediante programas no formales con la participación de las madres y la comunidad aún no han logrado adquirir carácter masivo y su ampliación plantea algunos problemas importantes, especialmente en relación con la capacitación del personal, la infraestructura física disponible y su equipamiento.

Las experiencias más antiguas están demostrando una tendencia a la formalización e incluso de escolarización con horarios más estables, currículo formalizado y formas de organización. Este hecho se produce especialmente cuando los programas que se iniciaron como piloto, han sido asumidos por los Estados.

Por otro lado, se están probando formas mixtas con la participación directa de docentes y personal voluntario en las que la atención se comparte en centros y hogares.

Es importante, por lo tanto, precisar que los sistemas formal y no formal no

son excluyentes sino complementarios. Esta complementariedad es necesaria para enriquecer y aprovechar al máximo los avances de ambas modalidades.

En algunos países se está propiciando la introducción en el currículo de educación formal de primaria y secundaria, contenidos de educación inicial y prácticas profesionales de las escuelas normales en educación no escolarizada. Lo que nos demuestra la posibilidad de la integración de las actividades.

Asimismo, el uso de medios sencillos de comunicación utilizados en muchos programas y proyectos nos revela la posibilidad y potencialidad que tienen en el campo de la sensibilización, difusión y democratización en esta misma línea de articulación y complementariedad.

Frente a las alternativas existentes, la carencia más notable es la que se refiere a la atención al niño menor de 3 años. En tal sentido, la opción más viable es la que se refiere al aprovechamiento de espacios existentes en todos aquellos servicios no exclusivamente del sector educación, que alfabeticen a padres de familia. Estos pueden ser:

- Centros de salud, postas médicas, servicios de maternidad.
- Grupos organizados de mujeres, clubes de madres.
- Instituciones o servicios de nutrición infantil donde dan, por ejemplo, un vaso de leche, "la galleta" y otros programas de complementación alimentaria.

En todos ellos se pueden introducir programas de atención integral al niño menor de 3 años dentro de una concepción en que el desarrollo infantil depende de una multiplicidad de factores referidos no sólo a la salud, nutrición y estimulación, sino también a la vida familiar, las relaciones de pareja, la planificación familiar, los derechos y deberes de familia, la intervención en la vida comunal y otros, según las necesidades locales.

En este sentido se recomienda:

- Impulsar la participación de estudiantes de primaria, secundaria y superior, según sus posibilidades, en la educación inicial no formal tanto para la ampliación de los servicios como para la sensibilización de niños y jóvenes en acciones de servicio social a su comunidad. Tal participación se deberá clasificar según sus posibilidades: recolección de material de desecho y confección de material educativo para los niños; atención directa de niños, organización de programas, apoyo a los programas existentes.
- Revisión de los currículos de formación superior de educación, medicina pediátrica, psicología, de enfermería, nutrición, trabajo social e introducción de contenidos relacionados a la supervivencia infantil y desarrollo del niño, con el fin de facilitar las acciones mencionadas.
- Promover proyectos simultáneos de atención al niño en los planes de alfabetización e introducción de contenidos de supervivencia y desarrollo en los programas y materiales de alfabetización y post-alfabetización.

- Usar metodologías de medios y participación popular como actividades vivenciadas, dramatización, teatro popular, títeres, campañas, foros temáticos, marchas u otros. Estos medios deben ser utilizados para iniciar la movilización social, preparar la masificación y promover la coordinación interinstitucional.
- Implementar y poner en funcionamiento centros de recursos educativos o de aprendizaje como elementos dinámicos que, al mismo tiempo, concentren la información a nivel local, promuevan la producción de material de inter-aprendizaje, de apoyo al currículo y materiales educativos para los niños.

Educación primaria y básica

1. *Problemática General*

Sin duda alguna, uno de los fenómenos más generalizados y alarmantes de la problemática educativa en la región es el considerable aumento de los índices de *repetición* y *deserción* registrados en la educación primaria básica.

Desde el punto de vista de la estrategia UPEL y del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, repetición y deserción constituyen serias amenazas al logro de los objetivos de la universalización de la educación primaria, del mejoramiento de la calidad de la educación y de la eliminación del analfabetismo hacia el año 2000.

Si bien los esfuerzos de los diferentes países de América Latina y el Caribe muestran una expansión de las oportunidades de educación primaria y básica, tan sólo en 1985 se contabilizaban 8.500.000 menores —el 13% de los niños en edad escolar en la región— sin acceso al sistema educativo.

De 23 países, sólo 6 han escolarizado a todos sus niños y 5 están próximos a lograrlo; los demás están aún lejos de lograr esta meta. Para el mismo año de 1985, la región aún evidenciaba coberturas promedio que oscilaban alrededor del 70% de los niños en edad escolar, en circunstancia que en muchos casos el nivel de cobertura apenas alcanzaba el 54%.

En relación con la repetición escolar, ésta no ha mejorado desde 1975. En 1983, el 14,5% del total de matriculados eran repitentes. Muchos de estos niños constituyen finalmente el 74% de los alumnos que, ingresando al sistema escolar, apenas culminan el 4° grado de la educación básica.

Si bien el proceso de democratización generalizado que ha experimentado la región en los últimos años ha significado avances considerables en las asignaciones presupuestales para el sector educación, no menos cierto es que la recesión económica ha relativizado dichos incrementos por la vía del descenso global de los recursos disponibles.

Este cuadro de situación configura una prioridad máxima, así como la urgente adopción de políticas, planes y estrategias destinadas a revertir las tasas de deserción y repetición en la educación primaria y básica, porque además —es necesario remarcarlo—, es un signo con altas probabilidades de extensión hacia otros niveles de los sistemas educativos.

Sin embargo, difícilmente podrán adoptarse medidas adecuadas sin una ajustada caracterización previa de las causas de este fenómeno.

Una primera identificación induce a la confirmación de que la mayoría de los escolares repitentes y desertores pertenecen a familias pobres, rurales y urbano-marginales, en las que ya no basta sólo el trabajo de ambos progenitores para lograr un ínfimo ingreso de supervivencia (en el que no figuran indudablemente las necesidades educativas), sino que en muchos casos ya es necesaria una considerable disminución del gasto infantil, hasta el punto de la generación de ingresos por parte de los niños.

Las consecuencias educativas de la recesión sobre sus vidas son prevenibles: altos niveles de ausentismo, muchas veces por causas laborales, situación de "stress" por malnutrición, frecuentemente asociada a enfermedades que disminuyen su rendimiento: imposibilidad de adquirir insumos básicos escolares, entre otros, configuran en sí mismo una situación de desigualdad y alto riesgo. Los factores señalados aumentan considerablemente las probabilidades de repetición.

Finalmente, cuando ésta se produce, disminuye sensiblemente la auto-estima producto del fracaso escolar y ya están creadas las condiciones de la deserción.

Sin que esta descripción asuma validez absoluta para todos los casos, ejemplifica una situación que puede ayudar a promover la reflexión en torno a la relación existente entre *recesión-mayor pobreza-disminución del rendimiento escolar-repetición-deserción*.

En esta situación, de por sí grave, es necesario inscribir otros elementos que pertenecen al ámbito de los factores endógenos de la repetición y deserción primaria y básica:

Sistemas escolares obsoletos, en términos de contenidos, métodos y agentes educativos, generalmente desvinculados de la realidad que afrontan las familias en condiciones de pobreza crítica y marginalidad. Además, es preciso considerar el deterioro que la recesión produce en los sistemas escolares (infraestructura inadecuada, falta de equipamiento, deserción de agentes educativos, etc.) y que induce a retroalimentar mayores niveles de repetición y deserción.

El resultado endógeno es, finalmente, una profunda desvinculación entre escuela y comunidad, entre educador y educandos, o dicho en otros términos, entre la misión educativa de la escuela y las urgencias de supervivencia de las familias pobres.

Pero el cuadro de la repetición y deserción escolar no estaría realmente completo si no se incluye dentro de él a los factores culturales y lingüísticos en lo referente a las poblaciones étnicas indígenas, que por cierto conforman una realidad innegable en la región.

Al respecto, es obligado admitir que los esfuerzos educativos orientados a las necesidades culturales, lingüísticas y sociales de dichas poblaciones son aún incipientes, sobre todo en lo referente al desarrollo de programas bilingües interculturales.

El derecho de los niños indígenas a vivir, desarrollarse plenamente como personas y "recrearse" en su propia cultura, debería ser ya una realidad en sus escuelas. Pero aún es una mera esperanza que se vislumbra débilmente, ante el hecho de que sus lenguas vernaculares —el vehículo esencial de sus culturas y sistema de pensamiento —ni siquiera son reconocidas oficialmente.

En estos casos, a veces la repetición y deserción escolar no sólo asumen la causalidad de la pobreza y la rigidez de los sistemas escolares: suelen ser también una forma legítima de autodefensa cultural.

Es imperativo, por lo tanto, asumir el reto de lograr una mayor eficiencia, calidad, cobertura, flexibilidad y mejores niveles de retención del sistema escolar en el seno de la crisis y la recesión.

2. *Avances*

Los ricos intercambios de experiencias del Seminario de Sucre permitieron observar que algunas respuestas al interrogante planteado ya están en marcha, ofrecen alternativas, permiten vislumbrar nuevas opciones y muestran algunas tendencias que es necesario puntualizar.

Respecto a la *cobertura* se ven acciones tendientes a dirigir la inversión y el esfuerzo del sector hacia;

- Mantener lo logrado. Caso especial de Nicaragua quien por su situación socio-política y económica está enmarcada dentro de una estrategia de "Sobrevivencia Nacional"*.
- Maximizar el recurso educativo existente. Especialmente en el sector rural, tal es el caso de las metodologías multigrado que vienen desarrollándose en Colombia, Bolivia y Nicaragua y que buscan ofrecer los 5 grados de primaria en escuelas con bajo número de alumnos por grado y con uno o dos maestros.

Respecto a *calidad*, se registra:

- Mejoramiento de calidad. Los 5 países mencionaron acciones muy concretas en este sentido. En todos se ve el espíritu de una educación enmarcada en su medio socio-económico y político cultural.
  Vemos así tendencias claras hacia:
  Una planificación más adecuada a la realidad y más participativa; en la

*Para una descripción de los proyectos indicados en esta sección, ver cap. VIII y IX.

consulta a los docentes (Córdoba, Argentina), la micro-planificación (Nicaragua), el reconocimiento de la realidad intercultural y bilingüe (Bolivia, Perú y Nicaragua), el reconocimiento de la problemática rural y sistematización de sus soluciones (Colombia).

Un currículo nuevo, adaptado y más relevante, enriquecido con la ubicación en su medio y las metas de desarrollo del país, con posibilidad de adaptación a las poblaciones específicas (rural, marginal-urbana, urbana) y a los contextos (nacional, regional y local).

Métodos innovadores: que proponen una relación docente-alumno más democrática, una promoción flexible que respete el ritmo propio del educando con métodos de enseñanza más personalizantes, una disposición mayor de recursos y materiales educativos tanto para el docente como para el alumno y la comunidad (bibliotecas, dotación de manuales y textos escolares, centros de recursos).

Agentes educativos, "socios" en la planeación, con una capacitación descentralizada y acorde con sus necesidades locales, con aplicación de metodologías activas que promuevan cambios actitudinales.

Una escuela en mayor interacción con la comunidad, lo cual nos trae también una mayor interacción entre la educación formal de la escuela y la educación continuada o para la vida. Los proyectos UPEL nos han mostrado una clara interacción entre los distintos servicios educativos de la educación inicial, primaria y alfabetización de adultos. También el proyecto de Córdoba, Argentina, a través de sus talleres de consulta, coordinación intersectorial y el rescate de los valores culturales lo propenden. El caso de Columbia muestra cómo, frente al objetivo de la supevivencia y el desarrollo infantil, se está involucrando esta temática en el currículo de la educación primaria, secundaria, formación de docentes y educación superior, así como en el servicio social de los estudiantes.

- Prevención del fracaso escolar. Se presenta en el Seminario una experiencia innovadora en este tema; se trata del caso de Córdoba, Argentina. Al entender las causas del fracaso escolar como multivariadas, propone una estrategia interdisciplinaria, plasmada en Centros de Apoyo Escolar Interdisciplinario que juegan el rol de gabinetes psicopedagógicos al cual confluyen servicios de médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales y atacan las causas de una manera interdisciplinaria.

3. *Requerimientos para el Análisis de Situación en Educación Primaria Básica*

En la búsqueda de datos para el análisis de situación en educación primaria y básica, se ha venido generalmente utilizando datos de censos y otras fuentes estadísticas que no brindan una visión precisa y no integran aspectos cuantitativos

y cualitativos. Es necesario aclarar que el análisis de situación debería entenderse no como momento inicial aislado de la fase de ejecución de un programa, sino como un "proceso" en el que se distinguen acciones diversificadas.

Esto implica contar con los canales de comunicación y de vinculación inter-institucional entre los actores que intervienen en la formulación de todo programa (organismos nacionales, internacionales, población beneficiaria, poderes regionales y locales).

De este modo, el análisis de situación se convierte en un modelo de asociación que puede ayudar a la viabilización política de los programas a ejecutarse y la obtención de información más confiable que acreciente la solvencia técnica.

Se recomienda comenzar el análisis de situación a partir de la información obtenida inicialmente, para la realización de un diagnóstico preliminar que permita la formulación del análisis situacional micro, con participación de todos los actores del modelo de asociación.

A partir de los niveles micro es posible realizar un análisis macro en el cual se obtienen tres elementos, o productos:

- la información global,
- la participación de todos los actores,
- los canales de participación y comunicación.

El análisis de situación tal como se ha planteado, está asentado en experiencias realizadas con éxito en la región. El caso del Proyecto Educativo Córdoba en Argentina y la experiencia de Pro-Crianza del Estado de Santa Catarina en Brasil indican que la construcción del análisis de situación como un proceso logra mayores resultados en la ejecución de los programas en el sistema escolar. Es necesario considerar indicadores sobre la comunidad (composición, residencia, localización y condiciones físicas, mercado del trabajo, existencia de los recursos naturales, historia), los habitantes (clases sociales, distribución de la población por edades y sexo, lenguas, etc.), sus ocupaciones (en los sectores formales e informales de la economía y tanto de los adultos como de los menores de edad), la organización administrativa, las condiciones socio-sanitarias, viviendas, actividades culturales y de recreación, instituciones sociales, contactos y conflictos entre familias y comunidades, etc.

Considerando las particularidades en cada país de la región, es necesario verificar también datos ecológicos, de actividad económica, procesos migratorios, ciclos climáticos y muy especialmente todos aquellos indicadores que faciliten la adopción de la estrategia de Atención Primaria de Salud y Supervivencia Infantil al sistema escolar. Asimismo se hace necesaria la utilización de instrumentos de análisis socio-lingüísticos y antropológicos.

4. *Estrategias Alternativas Formales y No-Formales*

Consecuentemente con el marco inicial de referencia sobre los problemas de la educación primaria y básica, se proponen las siguientes alternativas para lograr mayores niveles de retención del niño en la escuela y el mejoramiento pedagógico-didáctico:

- Programas de alimentación complementaria y atención básica de salud con facilidades en términos de provisión de útiles o no exigencia de uniforme o zapatos a los niños que no lo tienen. Esto debe conjugarse con políticas de abaratamiento de útiles o uniformes (ropero escolar, canasto escolar).
- Currículo relevante que responda a las características y necesidades de los niños en su interrelación con su medio, con metodologías más activas y materiales interesantes. Esto disminuiría el fracaso y la expulsión del sistema.
- La propuesta anterior requiere de la preparación docente para el trabajo con poblaciones marginales o rurales. Esto supone la revisión de los currículos de formación docente y de práctica profesional. Los alumnos de los últimos años deberían hacer prácticas en dichas poblaciones.
- El uso de la capacidad instalada en varios turnos con la dosificación apropiada de los trabajos que cubran las horas libres en acciones provechosas para la comunidad tales como: elaboración de materiales para los niños pequeños, participación en campañas de saneamiento o arborización, huertas, actividades productivas juveniles de carácter vocacional.
- Objetivos curriculares más adecuados a los niños o atención pormenorizada siguiendo su propio ritmo de trabajo. Esto puede significar un mejor período de preparación y prolongar el aprendizaje de lecto-escritura hasta el 2º grado. Esta medida impedirá el fracaso de los primeros grados y la expulsión del sistema de aquellos niños que aprenden con mayor lentitud.
- En el área urbana: programas no escolarizados para niños de la calle o niños que trabajan, con horarios más flexibles, currículo apropiado y metodologías más activas que les interesen y retengan en la escuela.
- El uso por turnos de la capacidad instalada.
- En el área rural:
  Calendarización agrícola que permita rescatar como fuente de aprendizaje la participación de los niños en las actividades productivo/agrícolas de la familia y la comunidad.
  Metodologías de educación bilingüe intercultural.
  Metodologías de escuelas multigrado. Esto debe estar reforzado por la preparación de los docentes tanto en la formación como a través de sistemas de capacitación en el uso de estrategias multigrado.
  La escuela como centro dinamizador de la comunidad.

Se inicia en América Latina una experiencia tendiente a ofrecer la enseñanza primaria a través de medios masivos de comunicación. Caso concreto de la

teleprimaria en Lima, Perú, concebida como alternativa de ampliación de cobertura. Se recomienda estudio a profundidad, seguimiento e intercambio de resultados con otras regiones que hayan abordado esta modalidad. Igualmente vemos que existe la teleprimaria como estrategia de apoyo al docente con el fin de reforzar aspectos de calidad: caso concreto de México. En cuanto a metodologías y actividades no formales que sirven de complemento a la educación formal de la escuela, sugerimos:

- Teatro popular.
- Actividades de servicio a la comunidad.
- Organización de actividades de articulación con las organizaciones populares (sindicatos, iglesia, juntas de vecinos, clubes deportivos, etc.).
- Buscar el concurso de las organizaciones no-gubernamentales, en especial las dedicadas a educación popular procurando que éstas se involucren en acciones de mejoramiento escolar.

5. *Transición entre Educación Inicial y Educación Primaria*

Se trabajó con especial énfasis el tema de la transición de la educación inicial a la educación primaria, entendiendo la problemática más relevante como:

- Una gran cantidad de niños que viven en condiciones de marginalidad y llegan a la escuela sin haber desarrollado las habilidades necesarias para el aprendizaje inmediato de la lecto-escritura.
- Programas ajenos a las demandas de cada localidad o región.
- Ausencia total de relación entre las metodologías usadas en educación inicial y educación primaria. El primer grado carece de actividades sistemáticas de aprestamiento, lo que constituye una de las causas del fracaso escolar.
- Desconocimiento por parte del docente del proceso de desarrollo del pensamiento, de la psicología del aprendizaje y de otros aspectos relacionados con la psicología del niño.
- Uso de metodologías tradicionales, lo que significa rigidez en las metas del proceso del aprendizaje, de la lecto-escritura y la escasa o nula práctica operativa en el caso de la matemática, trabajando en este caso más a nivel simbólico que a nivel concreto, característica propia de los primeros grados.
- Relación autoritaria entre maestro-alumno, anulando el desarrollo de una afectividad compartida que facilite la permanencia del niño en la escuela.
- Idea errónea de considerar que la responsabilidad de los primeros grados puede ser asumida por cualquier tipo de docente.
- Infraestructura inadecuada a las necesidades de interacción o del niño.
- Escasa o ninguna utilización de materiales didácticos acordes a la edad y contexto de los educandos.

Estas dificultades se agravan en el caso de los niños vernáculos-hablantes, no sólo por la diferencia de idioma sino también por los distintos "patrones" culturales y sistemas de pensamiento.

Frente a esta situación se recomienda:

- Que todo proceso de cambio a nivel de educación primaria debe ser respaldado por una voluntad política y operativizarla en forma gradual para que no quede en el campo de la especulación y la utopía.
- Ejecutar una política agresiva de difusión, motivación y promoción a nivel de padres de familia y docentes para hacerles tomar conciencia de la importancia de la educación inicial para niños y niñas por igual.
- Considerar en el primer grado los objetivos y contenidos de educación inicial, correspondiente a los 5 años, como la etapa de aprestamiento para iniciar luego el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.
- Mantener la activa participación de los niños: el "aprenda haciendo" aplicando el método científico (experimentar-observar, manipular-descubrir).
- Aplicar un sistema de selección de los postulantes al magisterio de educación primaria —considerando claros criterios del perfil del docente— teniendo en cuenta la importancia de la relación maestro-alumno para una mayor integración y desarrollo afectivo del niño.
- Organización y ambientación de aulas adecuadas a la edad del niño para lograr una permanencia lo más agradable posible.
- Considerar dentro de los currículos de formación magisterial y de capacitación, contenidos referidos al desarrollo evolutivo del niño, psicología del aprendizaje y creatividad, con el fin de que el docente posea los conocimientos básicos e indispensables para orientar a sus alumnos.
- Capacitación de los docentes de educación primaria para superar su falta de formación en el desarrollo de actividades de preparación básica, como prerequisitos a la explicación de los programas curriculares de primaria. Estas acciones deben conducir a la especialización de los docentes de los primeros grados.
- Flexibilizar las metas de logro del aprendizaje de lectura y escritura en el primer grado considerando que el segundo grado es la etapa final de este punto. Esto no indica que se retrase al niño en su inicio; al contrario, se respeta su propio ritmo y sobre todo no se retrocede a lo ya iniciado debido a una evolución rígida que dé lugar a la repetición, uno de los aspectos más negativos en nuestra educación.
- Que la educación inicial y primaria en la zona rural tenga en cuenta las especificidades étnicas, lo que significa que el inicio en la lecto-escritura debería hacerse en la lengua materna.
- Que el aprendizaje de una segunda lengua se inicie en forma oral y que la escritura sea introducida con posterioridad al dominio de su propio idioma.

Otra importante recomendación que toca no sólo la educación primaria sino también a otros niveles de la educación es, como ya se señaló, la de incorporar contenidos relativos a la supervivencia y desarrollo infantil.

Esta recomendación se basa en el hecho que:

- Muchos de los hermanos mayores cuidan a los menores y por esta razón la multiplicación de las acciones educativas tanto en supervivencia como en desarrollo infantil no sólo es viable, sino recomendable.
- La población escolar está en proceso de modificar sus comportamientos, los cuales inciden en sus hábitos sobre salud, nutrición y crianza de niños a través de toda su vida y puede influir en la modificación del comportamiento de toda la familia.
- En general, la incorporación de los temas de supervivencia en los currículos en todos los niveles es una forma de revertir y de proyectar la acción de los sistemas educativos hacia las prioridades educativas y las poblaciones más vulnerables (niños menores de 6 años).
- La incorporación a los currículos en todos los niveles educativos, primaria, media, universidad, de las acciones de supervivencia y desarrollo infantil no sólo trae beneficios en la formación social de los estudiantes, sino que viabiliza la organización de los programas de jóvenes a niño y de niño a niño.

Alfabetización y Educación de adultos

1. *Problemática General*

Existe por parte de los gobiernos de la región un consenso sobre la necesidad de concertar esfuerzos para la erradicación del analfabetismo. Sin embargo, en la última década, el número absoluto de analfabetos en la región ha quedado invariado, alrededor de los 44 millones, pese a que las tasas de analfabetismo han disminuido. La tasa de analfabetismo a nivel regional, en los hechos, ha pasado de un 27,3% en 1970 al 17,3% en 1985, según datos proporcionados por la UNESCO. Esto indica que la mayoría de los países de la región están todavía lejos del logro del segundo objetivo del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, es decir, de la erradicación del analfabetismo antes del año 2000.

Cabe además señalar que el fenómeno del analfabetismo regresivo así como los altos índices de deserción escolar —sobre todo durante los primeros años del proceso de escolarización—, reducen las posibilidades de una efectiva disminución de analfabetos a largo plazo.

En todos los países de la región el analfabetismo está concentrado principal-

mente en las áreas rurales y más especialmente entre la población femenina e indígena.

En el Seminario Internacional de UPEL han sido presentadas algunas experiencias significativas con respecto a la alfabetización y educación de adultos, ya sea en aquellos países donde se han desarrollado proyectos UPEL (Bolivia, Perú y Nicaragua), o en otros invitados al evento (Haití y México)*.

Entre los aspectos más relevantes surgidos durante las ponencias y el debate se señalan:

- la necesidad de enmarcar los programas de alfabetización dentro de una política educativa y de desarrollo global del país, bien delineada y acorde a las demandas expresadas por los sectores populares así como a la viabilidad económica;
- la necesidad de articular los esfuerzos de los organismos gubernamentales con los de organismos no gubernamentales, y de combinar estrategias formales con las no formales.
- la necesidad de vincular la alfabetización y educación de adultos con estrategias de movilización social;
- la importancia de indicadores más exhaustivos para el análisis de situación del analfabetismo;
- la necesidad de hacer frente al analfabetismo en el marco de todos los problemas educacionales, concentrando estrategias que consideren los varios niveles educativos. En este sentido, se ha señalado la importancia de una educación de adultos que responda a modalidades indirectas en atención al niño menor y a la formación de educadores polivalentes;
- la necesidad de priorizar a la población meta en una perspectiva a largo plazo y por ende considerar con mayor atención a los jóvenes, a las mujeres y a la población indígena;
- la necesidad de reformulación de los contenidos curriculares, identificación de nuevas estrategias y adoptar metodologías participativas.

2. *La Necesidad de una Sistematización Permanente*

Las políticas de los diferentes Gobiernos sobre educación de adultos y en especial con respecto a la alfabetización llevadas a cabo en la región, se realizaron desde hace muchos años generalmente a través de campañas temporales y periódicas. Sin embargo, la falta de sistematización y permanencia de las acciones, además del crecimiento demográfico, la falta de cobertura y alternativas de la educación escolarizada a niños y jóvenes, así como las políticas económicas y de desarrollo

*Ver cap. VIII y IX.

entre otros, constituyen factores que no permiten decrecimiento de los índices de analfabetismo.

Esta serie de factores ha hecho que la alfabetización sea un proceso inestable y de poco impacto en el nivel educativo y social en gran parte de los países en la región, debido principalmente a que por su temporalidad no se le ha concedido importancia a la sistematización de acciones que tanto a nivel técnico-pedagógico y operativo se realizan.

La poca recuperación de las experiencias generadas y la inexistente evaluación de las mismas han provocado que cada vez que se inicia una campaña de esta naturaleza, se cometan los mismos errores y se tengan las mismas carencias, no sólo en su diseño e instrumentación, sino también en su concepción y metodologías, lo que ha ocasionado que después de poco tiempo el adulto se encuentre en su situación original ante la falta de continuidad y reforzamiento de lo aprendido, creando falsas expectativas y poca credibilidad hacia el servicio.

No obstante lo anterior, actualmente además de contar con una concepción más clara y amplia de lo que la alfabetización representa para el adulto como individuo y para la nación que la lleva a cabo, se han hecho consideraciones que apuntan al logro de:

- metodologías de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades e intereses de los adultos;
- metodologías que propicien y consideren la interacción del individuo y del grupo social al que pertenece, con el medio social y cultural de su comunidad;
- metodologías de planificación a nivel macro y micro que respondan a proporcionar por un lado, la atención con la oportunidad y flexibilidad requerida en la educación de adultos y, por otro lado, respondan a las necesidades nacionales;
- metodologías que permitan llevar a cabo un seguimiento de los aprendizajes adquiridos y su aplicación, así como;
- metodologías que conllevan a evaluar el proceso en una forma integral para su orientación y retroalimentación hacia otras alternativas educativas para adultos.

Dentro de las experiencias analizadas en materia de alfabetización y educación de adultos en este Seminario UPEL, se denota que se han tomado en cuenta las recomendaciones surgidas de las reuniones convocadas por UNESCO, en cuanto a concepción; sin embargo, si bien se han hecho esfuerzos considerables en la instrumentación de nuevas estrategias, éstas en su mayoría son incipientes y aún no establecen políticas decididas de ampliación de cobertura y de articulación de acciones que conlleven al adulto a la continuidad educativa.

3. *Propuestas dadas por la Región*

No obstante lo anterior, es importante señalar algunas estrategias innovadoras que tienen diferentes grados de desarrollo en los países participantes:

- Una mayor participación de la comunidad.
- El ofrecimiento de alfabetización por microrregiones a fin de garantizar que ésta se inicie con un diagnóstico integral previo del contexto del adulto y sus necesidades reales, así como garantizar una mayor calidad educativa. La atención por microrregiones está proporcionando además la operación de la alfabetización y el seguimiento, evaluación de las acciones, resultados e impacto que ésta genera en el adulto y en la comunidad, en información más integral y objetiva.

Cabe señalar que debido al impulso que ha adquirido la recuperación de la experiencia en los distintos países, se puede observar que en la actualidad se consideran aspectos que anteriormente se encontraban relativizados como son:

- La participación de los miembros de la comunidad como agentes educativos.
- La necesidad de contar con sistemas de seguimiento y evaluación.
- El impulso a generar acciones de fortalecimiento que conlleven al adulto a la continuidad educativa, así como:
- El considerar errores y aciertos en la alfabetización de hispano-hablantes para la alfabetización diferenciada de adultos indígenas.

Es importante que para la recuperación y sistematización de experiencias obtenidas por los países de la región se continúe con acciones de intercambio de experiencias como éstas, a fin de optimizar recursos y enriquecer los procesos, así como propender a la concertación de esfuerzos entre los gobiernos para la atención dirigida a grupos similares, como el caso de los refugiados y de las poblaciones indígenas divididas por fronteras.

4. *Mujer y Alfabetización: Hacia una Perspectiva Estratégica del Problema*

Todos los estudios realizados sobre la problemática de la educación de la mujer evidencian una relación directa con las posibilidades de supervivencia de sus hijos.

Los estudios del Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) en diversos países de la región verificaron que las tasas de mortalidad infantil (TMI) son mucho más altas en el caso de las madres analfabetas y que dicha tasa desciende en forma proporcional al aumento de los niveles de escolaridad de la madre, *llegando a ser esta relación mucho más relevante incluso que el nivel de ingreso familiar.*

Otras investigaciones también han demostrado que la TMI es aún más alta en el caso de aquellas mujeres que además de ser analfabetas manejan códigos culturales y lingüísticos diferentes a los oficiales y que por lo tanto se encuentran en una situación de discriminación comunicacional mayor. Es el caso de la población femenina indígena, ya sea de comunidades campesinas o migrantes a los barrios urbano-marginales.

Desde esta perspectiva se ha observado una correlación directa entre la educación de la mujer y la mortalidad infantil. De allí la importancia que la UNICEF otorga a este factor, incorporándolo al paquete de las 7 medidas vitales de la "Revolución por la Supervivencia Infantil". Al mismo tiempo, evidencia la necesidad de desarrollar una estrategia educativa específica para la alfabetización de la mujer, orientada a la Atención Primaria de Salud (APS).

Sin embargo, la alfabetización de la mujer es sólo una solución urgente para un problema urgente. Si se ataca el problema en esta única dirección se está omitiendo el problema de fondo, que es el acceso y retención de la mujer y las niñas al sistema escolar.

La alfabetización de la mujer adulta y la incorporación y retención de la mujer/niña en el sistema escolar conlleva, en muchos casos, la necesidad de operar cambios significativos para la educación formal y no formal, *cambios que deben considerar la problemática específica de la mujer*.

Hasta el presente no se observa un desarrollo importante de materiales didácticos de alfabetización especiales para la mujer, aunque se advierten avances importantes en el diseño de cartillas con contenidos de atención primaria de salud.

En los sistemas escolares de la región es en donde se hace notoria la necesidad de modificar la concepción ideológica que subyace en muchas formulaciones pedagógico-didácticas en lo referente a los derechos de la mujer, evitando sobre todo la difusión de patrones culturales que reducen y condicionan las funciones de ella según clichés preestablecidos (ama de casa, costureras, etc.).

Una decidida intervención de los sistemas escolares en contra de la mencionada estratificación y "standarización" del rol de la mujer en la sociedad, constituirá una auténtica revolución educativa, no sólo deseable sino imprescindible para el desarrollo nacional y social en la región.

La Reunión del Decenio de la Mujer realizada en Nairobi ha sido rotunda en afirmar que una de las más fuertes esperanzas del mundo en desarrollo está cifrada en el logro de una mayor incorporación de la mujer en el quehacer nacional, pero en el marco de una gama mucho más amplia de opciones para ella.

Los sistemas escolares, los planes de alfabetización, los programas de educación no formal, pueden hacer inmensas contribuciones para conseguir este logro, mediante:

- Modificaciones curriculares orientadas a desmantelar el discurso ideológico y los patrones machistas socialmente aceptados. Tales modificaciones deberán

operarse desde la educación inicial ("todo sucede antes de los seis años") y mantenerse a través de los niveles subsiguientes.

- Mediante el diseño de técnicas didácticas (realización práctica) que ponga en evidencia —en los hechos— todo el aspecto de opciones potenciales para el "Proyecto de Vida" de la mujer, fuera de su rol tradicional o complementario a él.
- Explicitando en la comunidad educativa las implicancias de dichas opciones alternativas para la mujer y el tipo de reacomodo que necesariamente requiere del hombre.
- Generando actitudes de estima hacia las mujeres y de autovaloración por parte de ellas, en un proceso que atraviese todos los niveles del sistema educativo desde la educación inicial.

5. *Nuevas Estrategias Combinadas*

En una situación de crisis económica como la que está afectando actualmente a la mayoría de los países de la región, resulta necesario recurrir a estrategias de alfabetización de adultos formales y no-formales. Dicha necesidad no deriva sólo de la situación de escasez de recursos económicos destinados a la educación, sino también de un enfoque orientado a la democratización de la educación ya sea en lo que respecta a prácticas educativas como en lo relacionado al control de la gestión de la educación misma.

En este contexto, la alfabetización no se restringe al aprendizaje de la lecto-escritura y cálculo sino que está orientada hacia una educación permanente. Una vez alfabetizado, el joven o adulto debe tener la opción de continuar una educación formal y escolarizada o en programas de post-alfabetización.

El pasaje del joven y/o adulto de un sistema al otro esta mediatizado por la opción y voluntad de tener una educación complementaria así como en la posibilidad de resolver problemas de normatividad, accesibilidad y oferta de servicios.

En la búsqueda de alternativas educacionales para la ampliación de cobertura sin desmedro de la calidad tanto en lo formal como en lo no formal, se han sugerido las siguientes:

Rescate de otros agentes educativos:
Del sistema formal:

- estudiantes
- maestros.

De la comunidad:

- líderes comunales
- agentes voluntarios que surgen de ella.

De las instituciones no gubernamentales:

- iglesias

- organizaciones privadas y empresas
- organizaciones de base:
  Organizaciones de mujeres
  sindicatos
  instituciones comunales
  cooperativas.

Atención de la población a alfabetizar con base en experiencias como:

Agrupación de la población a atender en grupos:
- de mujeres organizadas
- niños de la calle o niños trabajadores
- población económicamente activa.

Priorización de estos grupos según necesidades:
- nacionales
- regionales
- locales.

Como *alternativas específicas* se resaltan las siguientes:

La prevención del analfabetismo a través de la ampliación de los servicios de la educación inicial básica.
El apoyo a la post-alfabetización con servicios tales como:

- bibliotecas rurales o populares;
- programas educativos no formales de otras instituciones;
- salud, nutrición, producción, etc.;
- participación como agente educativo o promotor de programas de alfabetización para otros adultos;
- finalmente ingreso a programas de educación continuada de adultos.

Por lo que se refiere a los jóvenes en el marco del sistema formal, se evidencian las siguientes alternativas:

Oferta educativa muy flexible en:
- horarios y calendarización;
- contenidos;
- métodos y promoción flexible;
- diversificación y opciones laborales;
- modalidades no escolarizadas a distancia o tutoriales.

Apoyo de iniciativas privadas y de organizaciones de base que atienden en forma más personal a los niños de la calle.

6. *Contenidos Curriculares, Métodos y Agentes Educativos*

Dentro de las experiencias adquiridas por los países de la región, se puede observar:

En relación a didácticas empleadas, éstas se encuentran diversificadas respondiendo principalmente a necesidades de tipo operativo y mayormente encaminadas al aprendizaje de la lecto-escritura y poco a la matemática básica proporcionada durante la alfabetización.

En cuanto a materiales hay una diversidad que van desde el empleo de cartillas hasta materiales estructurados que inician, refuerzan y evalúan el aprendizaje según se va dando. También sobresalen materiales didácticos complementarios, loterías, láminas, etc.

En relación a los aspectos curriculares y metodológicos empleados para adultos y agentes educativos, se puede observar que debido al predominio que hasta hace poco tiempo tenía la educación dirigida a niños, lo inexistente para la educación de adultos en lo general y para la alfabetización en lo particular, existen grandes problemas dentro de los cuales se pueden citar los siguientes:

Son poco conocidas las características de aprendizaje que tienen los adultos, siendo esto uno de los problemas principales para la formulación de métodos específicos, lo que origina el tratamiento de contenidos descontextualizados de la realidad de vida de los adultos y abordados con didácticas empleadas para diferentes edades cronológicas y desarrollo de pensamiento.

Esta situación, además de propiciar un aprendizaje poco significativo y mecánico de los contenidos, origina entre otras cosas:

- Un proceso de enseñanza-aprendizaje vertical, desvinculado de la realidad.
- La adopción de métodos y didácticas concebidas para otros grupos etáreos.
- Los contenidos disociados y carentes de una graduación adecuada.
- Los objetivos únicamente responden a la adquisición instrumental de los contenidos, dejando de lado la revisión integral del proceso educativo del adulto.

Debido a los problemas y el poco desarrollo que se tiene sobre la materia se proponen a continuación algunas sugerencias específicas:

- El diseño de recursos didácticos de matemática básica acordes con el entorno socioeconómico y cultural del educando. Es necesario remarcar que *cuanto mayor funcionalidad se alcance en la formulación, más intensa será la motivación y la participación del educando.*
- Articular el proceso de alfabetización post-alfabetización con la dinámica social del educando, ya sea a través de la actividad o trabajo del adulto o de la implementación de proyectos específicos de promoción y educación comunitaria y atención primaria de salud, etc.
- Poner mayor énfasis a la formación suficiente de agentes educativos surgidos

de la propia comunidad de los educandos, que comparten la misma problemática económica, social y cultural, con lo cual es posible una mayor estabilidad del proceso educativo, más profundidad en la apropiación reflexiva de la lecto-escritura; así el seguimiento, la evaluación y la post-alfabetización se tornan más viables.

- Realizar mayores esfuerzos de investigación para determinar con mayor precisión los procesos de aprendizaje de los adultos, sus formas cognoscitivas, así como una indagación más profunda del saber popular y los sistemas de transición cultural.

7. *Integración de diferentes Niveles de Educación e Intersectorialidad*

No pueden pensarse procesos de educación de adultos y alfabetización sin el presupuesto de la existencia de un proyecto histórico nacional de desarrollo y promoción de todos los actores que componen la sociedad. Cuanto más definido está el modelo de desarrollo buscado y cuanto más participen las mayorías nacionales en esta definición, tanto más será posible la concertación de los diferentes sectores.

En este marco, el deber de enseñar no es una responsabilidad exclusiva del sector educación, sino también de los otros sectores en un sólo objetivo, que es el desarrollo de recursos humanos para la realización del proyecto nacional.

Por otra parte, la educación de un ser humano sea cual fuere el momento de su vida, debe colocarse en la perspectiva histórica de esa persona, considerando su "antes" y su "después".

Sin embargo, esta concepción no siempre está presente en los modelos educativos de la región: currículos del nivel primario que no consideren el "antes" de la educación inicial, programas de alfabetización que no contemplan el "después" de la post-alfabetización, una educación secundaria que no opera según la historia educativa del estudiante, programas de salud que no contemplan una larga historia de acumulación de conocimientos médicos tradicionales transmitidos de generaciones en generaciones, son ejemplos que configuran una constante en la región.

Son estas consideraciones las que nos llevan a formular las siguientes recomendaciones en relación a la alfabetización y educación de adultos:

- La alfabetización y educación de adultos no deben planificarse como un mero proceso de transferencia de códigos de comunicación escrita, sino como un *proyecto democrático de participación y cambio social*.
- Como tal, debe rescatar el "antes" de la historia cultural, étnica y lingüística del educando, así como sus propias formas de investigación y saber popular.
- El sector educación y otros agentes educativos no gubernamentales deberán

considerar toda la gama de demandas surgidas de los restantes sectores a fin de contribuir a la formación de recursos humanos para el desarrollo nacional.

- Al mismo tiempo deberían ofrecer a los educandos un pliego de opciones intersectoriales que combinen adecuadamente la educación, salud, desarrollo laboral y promoción de la comunidad.
- Especial importancia también deberá darse a *la educación para el trabajo* en función del modelo de desarrollo, priorizando sobre todo a los jóvenes. Para este fin se recomienda un intenso esfuerzo de convergencia intersectorial entre educación, trabajo y economía.
- Las estrategias para la integración intersectorial en torno al proyecto educativo tienen como requisito indispensable la clarificación precisa del rol institucional de cada uno, en función de evitar posteriores problema de coordinación.
- Deberían diseñarse estrategias, simultáneas y convergentes entre alfabetización, universalización de la educación primaria y supervivencia infantil. En este sentido, la creación de "comités de enlace" entre los diferentes niveles (inicial, pre-escolar-primaria y educación de adultos), podría facilitar la búsqueda de puntos de contacto y las interconexiones posibles en lo curricular y metodológico.
- Una vez culminado el proceso de alfabetización y post-alfabetización debería ponerse al alcance de los educandos una oferta flexible para ellos dentro del sistema formal de educación.

III. Declaración de Sucre

Asumiendo el reto del desarrollo humano en América Latina y el Caribe

Los participantes al "Seminario Regional para la Universalización de la Educación Primaria y Alfabetización", procedentes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Haití, México, Nicaragua, Perú y Venezuela, en forma conjunta con el señor Ministro de Educación y Cultura de la República de Bolivia, Dr. Enrique Ipiña Melgar; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reunidos para evaluar los alcances y las proyecciones futuras de los programas que vienen adelantando en la región referidos a educación inicial, universalización de la educación primaria y alfabetización y para analizar nuevas alternativas que incorporan experiencias innovadoras, orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de vida,

Reconocemos:

1. Que en nuestros países, la crisis provocada por la recesión económica y el pago de la deuda externa, incrementan la pobreza y reducen al mismo tiempo la capacidad de los países en la inversión de los sectores sociales, especialmente educación y salud.
2. Que el detrimento de las condiciones de vida tiene un mayor impacto en los grupos más vulnerables y pobres de la población de cada país. Dentro de éstos, las de mayor riesgo son:
   — Los niños menores de 6 años y las mujeres.
   — Los niños en edad escolar, especialmente en zonas rurales y urbano-marginales.
   — Los grupos indígenas, mayoritarios y minoritarios.
3. Que tal detrimento significa la pérdida irreversible del potencial humano, afectando el desarrollo de los países.
4. Que estas consecuencias son ya visibles en el sector educativo, comprobándose altas tasas de deserción y repitencia en la primaria y el mantenimiento del analfabetismo en términos absolutos.
5. Que las ciencias del desarrollo humano han demostrado la importancia de los primeros seis años del niño, no sólo para su supervivencia sino para el desarrollo del potencial básico mental, social y afectivo del ser humano y que las carencias nutricionales y ambientales producen daños irreversibles.
6. Que el sistema educativo, más que cualquier otro sector, tiene el mayor nivel de penetración y alcance, por los recursos humanos y de infraestructura con que cuenta y que si bien no alcanza cobertura total, tiene la potencialidad de movilizar acciones en coordinación con otros sectores para el desarrollo humano y social, sin que esté suficientemente utilizada.
7. Que la inversión en la educación inicial y la educación primaria ha demostrado ser la más rentable económicamente, importante pedagógicamente y redistributiva socialmente.
8. Que se ha comprobado científicamente una alta correlación entre los niveles de escolaridad de la madre y la mortalidad y morbilidad infantil.
9. Que los países de la región tienen una larga trayectoria en la búsqueda de modalidades integrales de atención al niño menor de 6 años y de estrategias innovadoras en educación primaria y alfabetización. La experiencia ganada posibilita que estos programas sean efectivos y económicamente viables en respuesta a la crisis.

Recomendamos:

1. Es urgente que los sistemas educativos den prioridad política y orienten sus inversiones hacia los programas de la educación inicial (salud, nutrición,

desarrollo infantil), universalización de la educación primaria y alfabetización.

2. Los sistemas educativos formales y no formales deben desarrollar estrategias innovadoras y creativas que incorporen los temas de supervivencia y desarrollo infantil y de la mujer en todos sus niveles y modalidades educativas. De esta manera, los currículos de los sistemas educativos tendrán mayor relevancia social, podrán responder a las necesidades sociales más urgentes y revertir sus acciones hacia las poblaciones más vulnerables.
3. Los programas de universalización de la primaria, de alfabetización y de supervivencia y desarrollo infantil deben tener estrategias convergentes simultáneas e integradas.
4. En las áreas rurales y urbano-marginales se deben promover y apoyar los esfuerzos de atención al niño menor de 6 años y mujeres, mediante programas no formales, de supervivencia y desarrollo infantil, utilizando variadas formas de participación de la comunidad.
5. En el desarrollo de los programas dirigidos a grupos marginados se debe tener en cuenta, de manera especial, las peculiaridades culturales relativas a la familia y las prácticas de crianza y, en general, a las variables socioculturales y sociolingüísticas.
6. Con motivo del aniversario del Quinto Centenario del Descubrimiento de América, deben analizarse las variables culturales y lingüísticas de los grupos que componen la sociedad nacional, no sólo para permitir una atención educativa más adecuada, sino también para rescatar, promover y fortalecer a las culturas indígenas de cada país.
7. Que en la aplicación de políticas de supervivencia y desarrollo infantil y en general en la educación formal y no formal, se desarrollen estrategias de participación popular con apoyo intersectorial potenciando a otros agentes educativos de la comunidad y utilizando estrategias de comunicación y movilización social.

Solicitamos:

A los Gobiernos de la región:

1. Prestar la máxima atención a los problemas de salud y educación, especialmente a los niños menores de 6 años, invirtiendo los recursos necesarios para una acción efectiva de recuperación del capital humano, hoy en riesgo por las circunstancias de la crisis.
2. Que los ajustes económicos que fueren necesarios para afrontar las consecuencias de la recesión económica internacional y la crisis de la región, producida por las cargas de los servicios de la deuda externa, no se realicen en desmedro de la calidad y la cobertura de los servicios de salud y educación.

A UNICEF, a UNESCO, a las Agencias Internacionales y a otras instituciones afines:

1. Una coordinación más efectiva para la aplicación de las recomendaciones que suscribimos y la ampliación de la cooperación técnica y financiera.

Sucre, 10 de mayo de 1987

IV. Los Aportes de la Experiencia de UPEL

Las experiencias adquiridas en los distintos países permiten observar que existen algunas tendencias y resultados comunes en el desarrollo del Programa UPEL, a pesar de las diferencias de contexto económico, sociocultural y político en que se ejecutan. (Para una descripción de los Proyectos en cada país ver Anexo 2).

Las referidas tendencias permiten la observación de tres principales factores en la formulación del Programa y en el tipo de acciones que constituye la historia UPEL en estos años:

- Las políticas adoptadas evidencian una concepción de la educación como fenómeno global, de desarrollo en el tiempo. Desde esta perspectiva, UPEL se ejecuta como un proceso educativo integral que efectúa intervenciones en cada tramo o segmento del continuo que conforman educación inicial, preescolar, primaria, alfabetización y educación de adultos.

- UPEL se transforma en una acción educativa de múltiple asociación que aglutina en el proceso a diferentes actores educativos: a) el sector educación, b) la comunidad organizada y, c) las organizaciones no-gubernamentales.
- Aun cuando queda mucho por hacer en este sentido, la incorporación de múltiples actores educativos permitió a UPEL desarrollar estrategias combinadas y complementarias entre educación formal y no-formal. Esto ha posibilitado coberturas más amplias que las propias del sector educación, y ha producido un mayor acercamiento entre sistema educativo y comunidad.

Aun cuando estos principios están siempre presentes en cada uno de los países participantes del programa, admiten diversas combinaciones, grados y matices originados en los diferentes desarrollos de cada experiencia UPEL, especialmente porque la mayoría de ellos se inserta en las políticas y planes de desarrollo nacional. Pero en todos los casos dichos principios orientan la dirección del movimiento educativo.

Luego, abordando los niveles específicos en los que operan las acciones de UPEL, caben consignarse los siguientes aspectos:

EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

- Si bien no fueron inicialmente bien definidas por las agencias patrocinadoras UNESCO/UNICEF, educación inicial y preescolar han sido reconocidas como elementos imprescindibles en el desarrollo de los niños de 0-6 años por UPEL y todos los países han incorporado y logrado importantes avances en este campo.
- Los variados esquemas de desarrollo infantil usados por diferentes entidades permiten ser combinados y utilizados en forma complementaria. La experiencia de UPEL está demostrando, aún más, que puede darse un trabajo coordinado y coexistente entre las entidades del gobierno y las organizaciones no gubernamentales para promover la estimulación temprana y nutrición para niños en edad de 0-6 años.
- La participación de los padres aparece como una condición necesaria, tanto para desarrollar programas preescolares como otros programas educativos.
- Las diferentes experiencias UPEL son coincidentes en la necesidad de promover vínculos más estrechos entre educación preescolar y educación primaria, articulación en la que ambas tendrán que adaptarse para mitigar los traumas que hoy existen entre los dos niveles.

Educación primaria

- Las diferentes experiencias de UPEL evidencian que una prioridad de las políticas educativas es la reducción de los niveles de deserción y repetición que han adquirido proporciones alarmantes, principalmente en los grados 1º y 2º. A menos que los niños permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para aprender a leer y escribir y retener de por vida estas habilidades, no se podrán disminuir significativamente las tasas de analfabetismo. Se ha observado que existe un período mínimo de permanencia en la escuela para asegurar retención de por vida de la habilidad para la lecto-escritura.
- Las experiencias de UPEL indican que la microplanificación y la descentralización, a través de pequeñas unidades (microrregiones o núcleos educativos), facilitan la tarea de extender los servicios de la educación primaria a áreas remotas, manteniendo la misma calidad de la educación y la movilización del apoyo local.
- La estrategia para mejorar la calidad de la educación primaria demanda un reconocimiento honesto de los problemas de las escuelas multigrado, que a menudo funcionan con un solo profesor y grados incompletos. Esto es muy frecuente en las áreas rurales. La experiencia de UPEL ha demostrado que es posible, a través de un programa especial de entrenamiento para maestros y con la producción de material educativo de apoyo, lograr un nivel aceptable de educación aun en condiciones más adversas.

Alfabetización y Educación de Adultos

- Las diferentes experiencias indican que aquellas acciones de alfabetización que han podido evidenciar mejor la funcionalidad de la lecto-escritura y al mismo tiempo han articulado la enseñanza con una práctica social transformadora, son las que lograron mayores avances.
- Todas las acciones UPEL en este campo asumen la tarea imprescindible de frenar y contrarrestar el "empobrecimiento cultural" en la región, desarrollando planes y campañas de alfabetización en la lengua materna y con contenidos acordes al patrimonio sociolingüístico de las diferentes comunidades.
- Se comprueba asimismo que las campañas tienen efectos también temporales, destacando la importancia y la necesidad de procesos intensivos de post-alfabetización.
- Se ha observado que los proyectos de UPEL concentran sus esfuerzos en áreas específicas rurales y urbano-marginales. Este enfoque aparece como más

realista, dadas las limitaciones económicas y la necesidad de ensayar nuevas modalidades que se pueden ejecutar gradualmente a través de diferentes etapas.

- Programas de educación popular, especialmente para mujeres, no son solamente importantes en sí mismos, sino que ellos crean las condiciones para dinamizar y vincular los tres componentes esenciales de UPEL: la educación inicial, educación primaria y alfabetización.

V. Análisis de Otras Innovaciones en la Región

Una vez culminada la presentación de las otras innovaciones en la región (ver Anexo 3), se solicitó a los participantes directamente involucrados en los proyectos UPEL de los tres países, una serie de comentarios. Se insistió particularmente sobre los aportes innovadores recibidos y sobre la manera en que éstos podrían enriquecer las experiencias de UPEL ya en curso. A continuación se sintetizan algunos de los comentarios surgidos.

1. Con respecto a las experiencias en educación inicial:

Se consideró muy positiva e innovadora la estrategia asumida por el Proyecto Pro-Crianza (Brasil) cuanto a:

- la coordinación interinstitucional y multisectorial, ya sea gubernamental o no;

- los mecanismos a través de los cuales el Proyecto ha logrado el apoyo masivo de la población y de las direcciones político-administrativas, los que permiten una continuidad de la experiencia pese a los cambios de gobierno;
- la movilización inusitada de todas las fuerzas sociales en favor de la supervivencia y desarrollo infantil;
- la necesidad de contar, dentro de este marco, no sólo con meros ejecutores de las acciones, sino también con socios y copartícipes;
- la captación y proyección de los elementos culturales existentes en el país para producir canciones, cuentos y otros materiales educativos.

En lo relativo a la presentación de los programas de educación inicial de Ecuador, se ha resaltado:

- la capacidad de responder a cada contexto socio-económico con una estrategia diferenciada de atención: los hogares comunitarios infantiles para madres que trabajan, los centros comunitarios en área urbano-marginal carentes de servicios para menores, la atención itinerante en áreas rurales e indígenas con alta dispersión poblacional, etc.
- el contar en cada barrio con organizaciones de los padres de familia para la atención del niño;
- los criterios de selección de las yanapac mamas (las madres que guían en el camino) de acuerdo a los indicadores de desviación positiva. Es decir, considerar como promotoras a aquellas madres que han generado una tecnología de supervivencia en situaciones críticas (menor número de hijos muertos, presencia del marido, hábitos de higiene, mejor preparación de los alimentos del medio, etc.).

En lo que concierne al Proyecto Pro-Familia de Venezuela, los participantes de los proyectos UPEL han destacado:

- la coordinación intersectorial entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud;
- la introducción de temas básicos sobre supervivencia infantil y desarrollo del niño en los currículos de educación y de formación de maestros;
- la utilización de medios masivos de comunicación y la introducción de cuñas de propaganda en los programas televisivos;
- la atención de la madre en período prenatal y postnatal a través de servicios de salud y nutrición y orientación psicológica.

Cabe señalar que la experiencia "Programa Familia" fue recibida con muchas expectativas por la delegación boliviana, sobre todo en lo que concierne a la conformación de un equipo intersectorial. Inclusive se planificó una reunión entre el Director Nacional de Educación Inicial, un representante del Ministerio de Salud y el participante de Venezuela.

2. En cuanto a educación primaria:

En referencia a la experiencia de Escuela Nueva en Colombia, los responsables de los proyectos UPEL evidenciaron:

- la respuesta dada a la situación de unidocencia a base de varios componentes: currículo, capacitación, promoción comunitaria y administración;
- la continuidad de la experiencia durante 12 años con progresivas ampliaciones de cobertura y mejoramiento del servicio a través de una evaluación constante;
- la creación de gobiernos escolares al interior de los centros educativos;
- la flexibilización de la evaluación y promoción de los educandos;
- la capacitación permanente a los docentes, lo que permite mejorar métodos y técnicas de trabajo.
- el cambio en el rol del maestro; de ente transmisor a orientador y en el rol del supervisor, de ente fiscalizador a promotor y multiplicador del programa.
- la formulación de material de apoyo como textos, cuadernos y guías que responden a la realidad socio-económica y cultural de los educandos, que facilitan el trabajo, enriquecen el conocimiento de docentes y alumnos y estimulan la creactividad y la autoestima de los educandos.

3. En cuanto a alfabetización de adultos:

De la experiencia presentada por el participante de Haití se valoró unánimemente la inclusión de contenidos de supervivencia y desarrollo infantil en los materiales de alfabetización y post-alfabetización. Se evidenció además:

- el rol que pueden cumplir instituciones no estatales (en este caso específico la iglesia) en las acciones de alfabetización;
- los avances significativos en la educación cívica de la mujer;
- los esfuerzos para el reconocimiento del idioma creol y su utilización en el programa;
- el uso de medios audiovisuales en apoyo a acciones educativas.

En lo que se refiere al programa de alfabetización de México, se señaló:

- la importancia de la creación de un Instituto Nacional para la Educación de Adultos —INEA—;
- la consideración de la alfabetización como un proceso, en el que no sólo se contempla la adquisición de la lecto-escritura y cálculo, sino también actividades de recreación, deporte y cultura;
- la participación de la comunidad en el diagnóstico situacional;
- la correlación del servicio de alfabetización con la post-alfabetización y la capacitación por el trabajo, lo que da una visión de integridad y continuidad al servicio educativo;
- la utilización de agentes de la comunidad y la conversión de anteriores

alfabetizados en alfabetizadores, lo que permite una mayor identificación y comprensión;

- el fortalecimiento de las lenguas vernáculas y su uso en los programas educativos;
- las alternativas frente a la deserción; alfabetización grupal, visitas domiciliarias, programas radiales y televisivos;
- la importancia dada a la enseñanza de la matemática;
- el principio del audidactismo, que refuerza la reflexión crítica y autocrítica.

VI. Nuevos Desafíos para la Región: la Comunicación, la Movilización Social y la Educación Bilingüe Intercultural

Comunicación y Movilización Social*

La comunicación social tiene particular importancia respecto a procesos y programas de educación tanto formal como no formal, en cuanto ambos, comunicación y

*Se expone una síntesis de los puntos principales de las presentaciones del Sr. Diego Echeverría, Oficial de Información, UNICEF/Colombia y del Sr. Dieter Berstecher, Jefe de la Unidad de Cooperación UNICEF/PMA, Unesco, París.

educación, son funciones interdependientes. En este sentido, las acciones de comunicación y educación pueden entenderse como procesos paralelos, convergentes y complementarios cuyo objetivo es ampliar el horizonte del conocimiento en una sociedad, crear condiciones y promover la participación activa del individuo en los procesos sociales.

Dentro de este marco tiene particular importancia que el trabajo de comunicación en políticas de desarrollo se entienda como un proceso que se da en distintas etapas (o ciclo de funciones). Este proceso debe culminar, para que sea plenamente efectivo, en acciones de educación que puedan producir cambios permanentes en una sociedad. Estas etapas se pueden entender mejor a través del siguiente esquema:

Sensibilizar	*Motivar*	*Movilizar*	*Educar*
Concientizar Explicar Denunciar	Promover prioridades de acción y estrategias.	Comprometer a diversos sectores sociales en un plan de acción.	Desarrollar condiciones cognoscitivas y de desarrollo humano, internalizar cambios y promover participación.

Las etapas o funciones de este proceso de comunicación social se refuerzan mutuamente, lo cual es una condición *sine qua non* para pasar etapas de trabajo sucesivas. En este sentido, mientras más efectivas hayan sido las acciones de *sensibilización* social, será más fácil pasar a *motivar* a distintos sectores sociales con estrategias de trabajo y planes de acción, que a su vez facilitarían la *movilización* y la *educación*.

La *movilización social* es, por tanto, una etapa posterior a las de trabajo de sensibilización y motivación, de gran relevancia con respecto a los procesos educativos, porque permite aglutinar, cohesionar y a la vez movilizar recursos y sectores sociales hacia determinadas acciones de desarrollo que deben incluir componentes educativos para que la movilización sea efectiva.

En este contexto, la movilización social debe entenderse no sólo como un proceso de mayor complejidad que el de movilizar a sectores sociales en un plan de acción, sino que es a la vez importante que los aspectos educativos, implícitos y explícitos en el proceso, se fortalezcan para saltar sucesivamente a nuevas etapas de trabajo. El siguiente esquema de las 3 fuerzas que deben ser tomadas en consideración en la movilización social puede ser útil:

	Acción Información Educación	
Proveedores de Servicios	Facilitar participación que permite la continuidad del proceso y saltos a nuevas etapas de educación y participación.	Población Objetivo

La movilización social que no induce a procesos de educación en forma sostenida no tiene a su vez una base fuerte para sostenerse, repetirse y alcanzar plenamente sus objetivos. De por sí, la movilización social es un proceso difícil de sostener en el tiempo, dada la complejidad organizativa que se requiere para movilizar a los sectores sociales envueltos. La concientización y la educación facilitan enormemente el proceso y la repetición del mismo, a la vez que activan aquellos aspectos de participación en los procesos educativos.

La comunicación interpersonal y la organización que se requiere para llevar a cabo acciones de comunicación social, pueden y deben constituirse en importantes recursos de la educación y particularmente de la educación no formal. Igualmente el papel de apoyo de los medios masivos de comunicación debe ser considerado, en particular para generar y transmitir mensajes educativos respecto al desarrollo del niño, comprometiéndoles en iniciativas educativas que trasciendan la movilización social.

La movilización social para entregar un servicio educativo, como ocurre con las campañas de alfabetización, representan las acciones de comunicación social de mayor impacto y de mayor alcance social, ya que mediante ellas abren procesos educativos con un enorme efecto multiplicador en otras áreas como salud, nutrición, saneamiento, participación, y más educación.

Los informes de las experiencias que se han realizado en los proyectos UPEL en los distintos países y otras experiencias que aquí se han relatado, son testimonios del importante rol que tiene la comunicación social en los procesos educativos y de la creatividad con que se pueden llevar a cabo las funciones de comunicación social. Resulta obvio que estos factores de interdependencia mencionados, ya están siendo considerados en muchos de los proyectos de educación.

Es importante resaltar que todavía queda mucho camino por recorrer para *crear un trabajo mucho más sistemático de planificación conjunta y ejecución coordinada en proyectos de comunicación y educación*. Este aspecto es de vital consideración y debe constituirse en un ejercicio forzoso de todo programa de comunicación y educación. Los trabajos en grupo y las sesiones plenarias que se han realizado en el seminario dan respuesta a esta preocupación y señalan algunas pautas que deberían ser evaluadas.

EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL*

La presencia de numerosos grupos de población indígena en América Latina y el Caribe constituye una realidad no siempre debidamente admitida, con todas sus especificaciones y muchas veces escasamente comprendidas en su dimensión educativa.

Uno de los principales problemas que afectan a estas poblaciones indígenas es la *discriminación cultural* de la que son constantemente objeto por parte de la sociedad global y, en especial, de la esfera de la cultural "oficial".

En este sentido, la escuela y otras instituciones educativas juegan un papel de suma importancia en la transmisión y fortalecimiento de los prejuicios hacia estos grupos étnicos, ya sea por la vía de los programas educativos dirigidos a los indígenas donde la aculturación y asimilación han constituido los lineamientos más generalizados, ya por los programas dirigidos a los sectores hispano-hablantes, en los que el indígena es generalmente equiparado con el "primitivo" y con el "pasado".

Por lo tanto, la resolución educativa de esta problemática desde una perspectiva verdaderamente intercultural, supone la actuación en dos frentes:

- La voluntad política de generar acciones educativas que respondan adecuadamente a los problemas y realidades indígenas, lo que implica necesariamente la creación de espacios de diálogo e interacción de estos grupos étnicos con la sociedad nacional en un marco democrático de mutuo reconocimiento.
- Una sustancial revisión y modificación de los currículos para la sociedad global, tratando de proyectar una visión realista e integradora de la diferenciación cultural y lingüística del país.

En esta dirección se abren posibilidades muy ricas, de alto interés para la sociedad hispano-hablante: en los hechos, ésta dista mucho de ser homogénea en lo lingüístico y en lo cultural. Precisamente uno de los problemas centrales de la educación en general es la poca adecuación de currículos y recursos metodológicos para enfrentar la diversidad sociocultural de los grupos urbano-marginales y rurales. Los programas de educación bilingüe intercultural pueden brindar aportes metodológicos muy valiosos a toda la concepción curricular, precisamente por el énfasis que ésta posee en la diferencia sociocultural y lingüística.

En lo concerniente a la educación bilingüe, en las áreas indígenas, es necesario destacar que pueden considerarse verdaderamente bilingües sólo aquellos programas que utilizan los dos idiomas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La graduación de las dos lenguas así como el momento de la introducción del idioma

*Se presenta una síntesis de la ponencia de la Srta. Anna Lucía D'Emilio, representante de la OREALC/UNESCO.

oficial varían en los diferentes países y experiencias en la región, dependiendo tanto del nivel de bilingüismo de las comunidades como del modelo de referencia.

Entre los modelos de educación bilingüe se aplican básicamente dos modelos clásicos:

- *El modelo de transición*: la lengua materna es utilizada durante los primeros tiempos del proceso de escolarización, quedando paulatinamente sustituida por el idioma oficial al finalizar el proceso educativo.
- *El modelo de mantenimiento*: las dos lenguas se utilizan durante todo el proceso de escolarización.

Sin embargo, en algunas experiencias innovadoras se está poniendo énfasis en el desarrollo de un tercer modelo, que consiste en una adecuación del modelo de mantenimiento a la situación socio-lingüística de las lenguas indígenas de América Latina. Desde esta perspectiva, no sólo se apunta al mantenimiento sino también al desarrollo de los idiomas indígenas.

A lo largo de tantos siglos de aculturación éstos han perdido muchas de las funciones asociadas a estas lenguas, quedando muchos términos en desuso. Así mismo, están siempre más afectadas por interferencias del castellano, tanto en lo lexical como en lo gramatical y sintáctica.

A este respecto, algunas medidas han sido adoptadas por proyectos de educación bilingüe para el desarrollo de los idiomas vernaculares, estandarización de la lengua empezando con la elaboración de alfabetos, rescate de los términos en desuso, producción de un metalenguaje, etc.

Finalmente, es necesario remarcar la relación existente entre lengua y cultura, categorías lingüísticas y categorías de pensamiento, con importantes consecuencias para el análisis de la problemática educativa. Esta perspectiva evidencia no sólo la necesidad de una educación bilingüe, sino también intercultural que permita al educando manejar dos sistemas distintos de significados.

Por lo tanto, el enfoque intercultural orienta al proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el manejo de dos universos culturales a través de una constante tarea de codificación y recodificación de los mismos.

VII. Reflexiones sobre la Cooperación Internacional

Experiencia en la cooperación entre UNICEF y UNESCO en los proyectos UPEL de la región

UPEL se concibió como un programa de cooperación conjunta a nivel de las Sedes de UNICEF y UNESCO en 1982. El enfoque original planteado en el documento básico* se concentró en esfuerzos en los campos de educación primaria y de alfabetización, con énfasis en la mujer.

Aunque no se explicitó en el documento básico el mecanismo de cooperación operativo a nivel de país, se entendía que la cooperación de parte de UNESCO vendría en el campo técnico a través de sus oficinas subregionales y regionales y de parte de UNICEF, en el nivel operativo por medio de sus oficinas regionales de área

**Hacia la Universalización de la Enseñanza Primaria y Alfabetización*, Digest N° 14 UNESCO/UNICEF, 1985.

y de país. En la práctica, sin embargo, UNICEF también ha aportado mucho en el área técnica, además en lo que se refiere a trabajo de campo a nivel de nación.

En términos generales, la cooperación interagencial ha sido significativa y muy beneficiosa, pero aún falta perfeccionar mecanismos más operativos concebidos a nivel de país.

Escogidos en América Latina para participar en el programa UPEL fueron: Perú, Nicaragua y posteriormente Bolivia. Algunos de los criterios utilizados para determinar esta selección incluyeron demostración de un compromiso nacional para la expansión y mejora a gran escala de la enseñanza primaria y la alfabetización, necesidad urgente de apoyo externo financiero y técnico para poner en marcha programas nacionales. En dos de estos países (Perú y Bolivia), se tomó la iniciativa de incluir componentes de educación inicial tanto formal como no-formal, dada su influencia determinante en el desarrollo del niño. En el caso de Nicaragua, se decidió apoyar los esfuerzos del país para alcanzar una Educación Básica Popular (primaria y de adultos), dado que UNICEF ya estaba apoyando proyectos de preescolar y educación temprana.

La cooperación interagencial ha sido fructífera en términos generales y podría ser más efectiva aún a través de una presencia más continua de UNESCO a nivel de los países y un aumento en recursos tanto profesionales como para el Programa de Cooperación UNESCO/UNICEF.

En el caso de Nicaragua, se logró a partir de 1985 establecer un mecanismo de co-programación y planificación conjunta UNESCO/UNICEF y el Ministerio de Educación al inicio de cada año, lo cual ha dado buenos resultados, además de contar con el apoyo técnico por cortos períodos de expertos de OREALC (la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). Esto fue posible a raíz de un convenio que se hizo con el representante de UNESCO para Centro América en San José, Costa Rica. Estos ejercicios de co-programación han facilitado la complementación entre acciones apoyadas por UPEL y otras apoyadas por UNESCO.

En el caso de Bolivia ha habido varios seminarios conjuntos co-auspiciados por el Ministerio de Educación/UNESCO/UNICEF y en varias ocasiones, UNICEF ha apoyado la permanencia más prolongada de consultores de UNESCO en el país, para iniciar o consolidar una actividad y la UNESCO ha enviado misiones técnicas de su propia programación.

UPEL Perú se ha beneficiado de asesorías periódicas de expertos de la UNESCO y el seguimiento técnico, administrativo y en la etapa de negociaciones del programa entre el Gobierno de Perú, UNICEF y UNESCO.

Sugerencias

- Fortalecer los canales de comunicación y flujo de información interagencial.
- Promover más actividades de co-programación entre las agencias y los Ministerios de Educación.

- Informar anticipadamente a oficinas de país de UNICEF sobre misiones de UNESCO en los campos de interés de UNICEF a fin de aprovechar esta presencia de los expertos para fortalecer en el terreno el trabajo coordinado de ambas organizaciones, en beneficio del país.
- Aprovechar los eventos regionales de UNESCO y de UNICEF para fortalecer a UPEL
- Considerar la posibilidad de co-financiar la presencia de un coordinador UNICEF/UNESCO en la Oficina Regional de UNICEF en América Latina.
- Co-financiar más asistencia técnica en el campo educativo, para las oficinas de país de UNICEF y la producción de más material técnico en español dentro del programa de cooperación UNESCO/UNICEF.
- Otro posible punto de coordinación sería la consulta mutua de ambas organizaciones referente a temas y participantes en los seminarios regionales auspiciados por UNESCO para fortalecer los programas de UPEL y para asegurar que los resultados, sugerencias e innovaciones introducidas en estas reuniones sean difundidas e implementadas dentro de los programas de UPEL.

Sugerencias sobre el futuro rol de UNICEF *en el campo educativo*

- Incorporar a todos los programas que apoya UNICEF en el campo educativo en la región, las estrategias y prioridades recomendada en el Seminario Regional UPEL, sin distinción de "países UPEL" y "no-UPEL".
- Las recomendaciones y estrategias emanadas de este seminario también podrían considerarse como base para la formulación de políticas educativas de UNICEF.
- Sensibilizar más a los funcionarios de UNICEF sobre la contribución de la educación a una mejora en la calidad de vida de la persona y su familia y como manera de garantizar a mediano plazo "la internacionalización", no solamente de las estrategias de sobrevivencia, sino también de desarrollo infantil dentro del comportamiento de la familia popular.
- Fortalecer el sistema de identificación y presentación de indicadores relacionados con educación que se puedan utilizar como instrumentos para promover la movilización social en torno a las necesidades y derechos educativos de la mujer y los niños.
- Ampliar la información sobre aspectos educativos en el informe sobre "El Estado Mundial de la Infancia", como un apoyo a la promoción de las estrategias de UPEL a nivel mundial.

Segunda Parte

VIII. Estado Actual y Aportes de UPEL en la Región *(Bolivia, Perú, Nicaragua)*

UPEL en Bolivia

Educación Primaria

Los esfuerzos del Proyecto UPEL para la Educación Primaria e Inicial en Bolivia se iniciaron en 1984 con el diseño de nuevos planes y programas para la escuela primaria rural (1° a 5° grados) en el cual participaron maestros de base, expertos en currículo, representantes de sindicatos docentes, técnicos de UNICEF y del Gobierno. El resultado fueron los "Planes y Programas para 1° a 5° grados" para escuelas centrales del área rural.

Fue la primera publicación nacional de Planes y Programas Curriculares de Educación Primaria con cobertura nacional desde 1973 y significó el primer

apoyo de UNICEF a una acción educativa en el área de la escuela primaria con cobertura nacional y no sólo microrregional.

Los Planes daban nueva importancia a la agricultura y las artesanías e incluyeron todas las medidas de sobrevivencia en salud y nutrición en apoyo a los programas que el Ministerio de Salud llevaba a cabo, además de información sobre educación sexual y desarrollo infantil. Los contenidos de estos planes y programas formaron la base de toda la reforma curricular posterior.

Estos Planes y Programas diseñados en 1984 y distribuidos en 1985 eran para escuelas centrales que son 1.178 y ofrecen la primaria completa (1° a 5°) con un maestro por grado. En cambio, la mayoría de las escuelas son seccionales y multigrado/unidocente (hay 7.125 escuelas). Estas escuelas merecen un tratamiento curricular muy especial que, hasta la implementación del UPEL, nunca se había concretizado. Para facilitar el trabajo del profesor, se elaboró una guía para el maestro con técnicas para el manejo multigrado, además de sugerencias para la construcción local de mobiliario. Estos documentos fueron distribuidos nacionalmente en 1985.

Como complemento, se editó una serie de 20 cuentos, vinculados a los contenidos curriculares incluyendo temas de sobrevivencia y desarrollo infantil, educación sexual y otros no sólo relativos a la mujer. También se ha producido una Guía del Maestro para el tema de educación sexual que incluye aspectos de paternidad responsable.

Se prepararon además fichas autoinstructivas en ocho materias de 1° a 3° grados para ser utilizadas de manera individual o grupal. Las fichas utilizan la naturaleza y la comunidad como laboratorio de aprendizaje y permiten que el niño salga para hacer investigación, observación.

UNICEF/UNESCO auspiciaron un seminario para normalistas rurales con el objeto de incluir innovaciones necesarias en la atención multigrado a los currícula de formación docente. Además, se publicó un manual para normalistas sobre la práctica docente en la escuela multigrado. Todos los materiales enfatizan la participación de la mujer y tratan de fortalecer la identidad cultural de cada grupo poblacional.

Educación Inicial

La Educación inicial llegó en 1978 a 4 microrregiones a través de centros de educación inicial, cuya responsabilidad es asumida por las comunidades, con apoyo del sector educativo. Esta experiencia produjo varios materiales (Manuales para el Promotor, Manual de Parques Infantiles y Manual para la Construcción de Centros de Educación Inicial). Actualmente se está ampliando la conexión a las mismas 2.200 comunidades donde se lleva a cabo la reforma en educación primaria.

La estrategia identifica al maestro rural como *orientador* de la comunidad y

conjuntamente favorece la creación de juegos de atención integral para niños de 0-8 años. El programa incluye educación para padres de familia en aspectos de salud y nutrición, desarrollo cognoscitivo, afectivo y biopsicomotor de los niños pequeños. En comunidades concentradas de trabajo, en centros y familias en el caso de comunidades dispersas, la atención se da nuevamente a través de los padres.

El profesor y un voluntario comunal comparten la responsabilidad para la educación sobre salud reproductiva (guía y 6 manuales) y salud en general (1 manual) orientando a los padres durante reuniones semanales y sugiriéndoles ejercicios para sus hijos.

El libro matriz del nuevo enfoque se basa en un manual autoinstructivo titulado "Mejor Salud, Nutrición y Estímulo para nuestros Niños", que presenta el desarrollo integral 0-6 años al maestro para que sea él la persona de apoyo a la comunidad en la apertura de programas comunales de desarrollo integral para los pre-escolares; da sugerencias explícitas sobre el uso de los materiales de apoyo (salud reproductiva, sobrevivencia, etc.), sobre cómo entrenar a los voluntarios y al promotor para su trabajo comunal; organización del ambiente de un centro de educación inicial, juguetería, uso del ambiente, desarrollo de lenguaje, etc.

Estrategia para la Capacitación y Supervisión conjunta de los Programas de educación básica primaria y educación inicial

Debido a la conceptualización de los componentes (educación inicial y primaria), como parte de un continuum, los entrenamientos son simultáneos.

Se entrena primero a los supervisores rurales de los 5 distritos participantes en el proyecto educativo. Estos, a su vez, están encargados de la supervisión de los núcleos rurales y de la capacitación de sus respectivos Directores de Núcleo quienes, luego, son los responsables de la capacitación de todos los maestros de su núcleo.

La fabricación de juguetería, muebles y otros materiales educativos forman parte integral de la capacitación, además de la preparación de un centro de educación inicial y una escuela multigrado.

Los participantes hacen clases demostrativas sobre salud preventiva y educación para la salud reproductiva en sus dos variedades: para el nivel primario y para extensión a la comunidad como parte de su capacitación.

Alfabetización

El Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular es el resultado de una amplia participación y recoge las experiencias de más de 30 años, expresadas en la Tesis Cultural de la Central Obrero Boliviana, los pronunciamientos de los

congresos campesinos y los congresos pedagógicos nacionales y la posición de los maestros, comunicadores sociales y educadores populares del país.

El Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) es el organismo ejecutor del Plan Nacional y fue creado por Decreto Supremo en 1983, como entidad descentralizada y con autonomía de gestión, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura. Sus principales funciones son:

- Planificar y ejecutar el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular.
- Planificar y ejecutar programas y proyectos específicos de alfabetización, post-alfabetización, capacitación y otros, en un contexto de educación permanente.
- Promover la participación de las organizaciones populares en acciones educativas destinadas a los sectores no comprendidos en el sistema regular.
- Coordinar con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la educación de adultos y la alfabetización.

El Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular tiene por principios y estrategias lo siguiente:

- El analfabetismo no sólo debe ser considerado como la incapacidad para leer y escribir unos símbolos gráficos, sino, y esencialmente, como la incapacidad de comprender nuestra historia, de comunicarnos con las grandes mayorías, de leer el momento presente y entender lo que es vivir en democracia.
- No hay acción educativa que sea políticamente neutra, por tanto, el plan se convierte en un espacio educativo privilegiado de apropiación y profundización del proceso democrático.
- Los mensajes educativos orales y escritos se comunicarán en lengua materna. La alfabetización será bilingüe.
- Tiende a la programación desde la base a fin de que el grupo se organice, se proponga metas o implemente una práctica común vinculada a los desafíos inmediatos que hay que asumir, a partir de los niveles de conciencia y de identidad en la comunidad.
- El uso combinado de medios para abrir canales de expresión al movimiento popular organizado.
- Coordinaciones intersectoriales para promover acciones educativas para la producción, el mejoramiento de la salud, la nutrición y el saneamiento ambiental.

Los agentes educativos son educadores populares considerados éstos promotores, maestros, dirigentes, etc., especialmente capacitados para establecer una relación horizontal entre hombres enfrentados a una misma realidad.

Desde el punto de vista de las funciones que desempeña, tenemos:

- Educadores populares departamentales.
- Educadores populares de los Centros de Educación y Comunicación Popular.

- Educadores y comunicadores populares.
- Educadores populares comunitarios.

Todos son elegidos por consenso en las organizaciones y en las unidades de base.

Los principales logros del SENALEP —Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular— se resumen en los siguientes datos: capacitación a 7.571 educadores populares de los cuales 2.767 son efectivos; elaboración de materiales (cartillas, láminas y cuadernos de ejercicios, guía del alfabetizando) en 5 modalidades respetando las características etno-regionales existentes en el país, 59.701 personas alfabetizadas de las cuales el 70% son mujeres. Un éxito en el contexto nacional es haber logrado el reconocimiento oficial de los diomas quechuas y aymara y la aprobación de un alfabeto único para la elaboración de textos educativos en todos sus niveles.

En cuanto a las dificultades, se pueden mencionar a las derivadas de las limitaciones de recursos financieros, recursos humanos y cambio de contexto socio-político. El plan nacional surge en un momento de ascenso social y por lo tanto crea una gran expectativa que, por las dos primeras limitaciones, no es posible atender nacionalmente, provocando una frustración sobre todo en el área rural. Asimismo, el seguimiento y la evaluación fueron deficientes en un principio lo cual permitía una sistematización de experiencias y tener cifras reales sobre matrícula, deserción, etc. El ritmo de actividad, si bien intensa, se mecanizó sin abrir espacios de reflexión. En la actualidad, existe la decisión política de continuar el Plan Nacional, explicando la esencia nacional del plan por encima de partidos políticos e incluso de gobiernos, enfatizando que la educación, la cultura y la lengua son derechos de los hombres y los pueblos.

La investigación, sobre todo en la metodología participativa, se está introduciendo como un aspecto básico para la continuación educativa en acciones de post-alfabetización, para detectar a nivel local las principales necesidades y dar como respuesta la introducción de materiales elaborados por otros sectores, principalmente de salud, dada nuestra natural asociación con este sector.

Otros Programas de Alfabetización

El Centro para el Desarrollo Autogestionario y los Núcleos de Educación Femenina en Bolivia.

El Centro para el Desarrollo Autogestionario (CDA) es una organización no-gubernamental que realiza su acción de promoción a través del diseño, planificación y conducción de procesos masivos de educación popular para la atención primaria de salud y el desarrollo comunitario. Trabaja en los barrios populares de La Paz y en 60 comunidades campesinas del sector suburbano metropolitano y su coordinación estatal se da en el Ministerio de Previsión Social y Salud Pública.

El CDA cuenta con sus propias organizaciones de base para realizar su trabajo, los Núcleos de Educación Femenina (NEF). Actualmente funcionan 76 NEF en los que participan alrededor de 12.000 mujeres en condiciones de pobreza crítica, integrantes de familias de ex mineros, campesinos, trabajadores fabriles, amas de casa y empleadas domésticas.

Mediante los NEF el CDA desarrolla las siguientes actividades:

- Alfabetización funcional y educación de la mujer.
- Capacitación en Terapia de Rehidratación Oral (TRO).
- Comunicación popular, movilización y participación de la población en las campañas del Programa Ampliado de Inmunizaciones (PAI).
- Instrucción popular para el Programa de Control de Crecimiento y Desarrollo Infantil.
- Promoción de la lactancia materna.
- Educación nutricional y complementación alimentaria de la madre gestante y el bebé.
- Promoción del Desarrollo Comunitario mediante acciones autogestionarias destinadas a resolver necesidades básicas de la población (saneamiento, instalación de servicios sanitarios).

Las razones del CDA para generar un nuevo tipo de organización popular femenina están basadas en una investigación participativa cuyo resultado arrojó un saldo negativo para los 20 años de historia de los clubes de madres de Bolivia:

- Una tasa de mortalidad infantil del 208 por mil nacidos vivos; del total de defunciones aproximadamente un 70% de las mismas hubiera podido evitarse: deshidratación por diarreas, infecciones respiratorias y enfermedades inmunoprevenibles.
- El 53% de las mujeres declaraba experiencias de haber tenido hijos muertos.
- Tasas de morbilidad del orden de un 35/40% en el momento de la investigación.
- Pese a recibir los clubes de madres raciones de complementación alimentaria del Programa Mundial de Alimentos y otras agencias (USAID, CEE), la investigación encontró que entre un 70 a un 80% de las madres y sus hijos consumían casi exclusivamente hidratos de carbono, grasas, aceites y azúcares, con elevados índices de carencias de proteínas, vitaminas y minerales.
- Una tasa promedio del 70% de analfabetismo en las bases de 106 clubes de madres.
- La investigación corroboró una vez más la relación directa entre nivel de educación de la madre y mortalidad infantil, con importantes agravantes en los casos de mujeres que no hablaban la lengua oficial, sino aymara únicamente.

Ante esta realidad, el CDA efectúa una revisión crítica de las estrategias adoptadas por los clubes y encuentra en ellas un marcado "reduccionismo economicista" en

los modelos de desarrollo intentados: proyectos productivos a muy pequeña escala sin estudios sobre el mercado para lo producido, cooperativas de consumo sin cálculo de la inflación y como un rasgo común a los 106 clubes de madres, un componente educativo ínfimo y siempre de carácter secundario.

La institución diseña entonces una estrategia alternativa e invierte el modelo de desarrollo: primero la educación, la transferencia del saber/ entrenamiento que ayuden a las madres a reducir las altas tasas de mortalidad infantil y, la síntesis, la aplicación de las "7 medidas" para la supervivencia del niño y después recién avanzar hacia los proyectos económicos.

Actividades

A pesar de ser una experiencia en curso, algunos logros comienzan a manifestarse: como la alfabetización de 10.000 mujeres gracias a 2.000 alfabetizadores voluntarios de los NEF. La participación directa de los NEF en dos campañas de vacunación, que aumentaron considerablemente las coberturas de inmunización mediante campañas locales de comunicación popular y movilización. Asimismo se han fortalecido todos los programas del sector salud e incluyendo la erradicación de 105 basurales mediante la campaña de saneamiento ambiental. También con el lema "Un niño, un árbol" 15.000 niños hijos de las mujeres de los NEF para plantar 15.000 árboles en La Paz.

Pese a estos logros el CDA está consciente de algunos riesgos tales como:

- Los NEF son estructuras nuevas y, como tales, cargadas de entusiasmos iniciales. Necesitan un tiempo considerable de promoción para evitar su desgaste y preservar su poder de movilización.
- La urgencia por ingresar a proyectos económicos de generación de ingresos encuentra en la profunda crisis de recesión que vive el país un obstáculo de proporciones inusitadas.
- Los NEF son hoy un objetivo muy codiciado por los partidos políticos, dada su capacidad de organización y su enorme poder movilizador. Afortunadamente hasta el momento han conservado su independencia, pero el riesgo siempre está presente. En la resolución adecuada de estos factores está el reto a la continuidad y el éxito del programa con los NEF del futuro.

Los Centros Infantiles Integrales

El proyecto de Centros Infantiles Integrales (CII) plasma los planteamientos de la política del sector salud en lo que respecta a la atención del niño pre-escolar, promoviendo el bienestar social y nutricional de los niños de áreas urbano-marginales y ejecuta programas de promoción y fomento de la salud, alimentación y educación.

El proyecto se realiza principalmente en las zonas marginales más pobres y

trata de brindar a los niños menos favorecidos, las oportunidades de recibir una alimentación adecuada, atención básica en salud y estimulación necesaria para su desarrollo.

El proyecto elaborado en 1983 cuenta con el apoyo y participación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el programa Mundial de Alimentos (PMA) y la Organización Mundial y Panamericana de la Salud (OMS/OPS). La responsabilidad y ejecución corresponde al Ministerio de Previsión social y Salud Pública, a través de la Dirección de Movilización Social.

El objetivo general del proyecto es disminuir la desnutrición prevalente en niños menores de 6 años, brindándoles atención integral en salud, alimentación y educación inicial a través de la participación popular, promoviendo formas de solución no institucionalizadas, capacitando a la comunidad para lograr la unificación de patrones en las tres áreas.

Como objetivos específicos:

En cuanto a:

- Promover la participación de la comunidad para el mejor aprovechamiento de su potencial humano y recursos materiales.
- Capacitar a la comunidad y a la familia para la educación familiar y el cuidado de los niños en los primeros años.
- Promover las condiciones fisiológicas, educativas, sociales y creativas al niño desde sus primeros meses de vida para que favorezcan su crecimiento y desarrollo.
- Proporcionar a las mujeres de los sectores populares la oportunidad de incorporarse a actividades productivas y participar plenamente en la vida social de la comunidad.

El proyecto se implementa previo reconocimiento y de acuerdo con la población demandante (organizaciones de base, comités populares, juntas de vecinos, juntas parroquiales, etc.). La comunidad provee el local donde deberá funcionar un CII. La comunidad se encarga del traslado del equipamiento y alimentos. El centro lo supervisa, asiste a los talleres de capacitación que imparte el equipo técnico del Ministerio y selecciona las postulantes a cuidadoras populares.

La mujer de los barrios urbanos marginales se constituye en el eje del funcionamiento diario del centro en cuanto a la atención y cuidado de los niños.

La capacitación tiene varias etapas que son desarrolladas en forma sistemática y periódica, iniciándose con un taller donde se imparten conocimientos en nutrición, cuidado de los niños, salud, administración, aspectos de educación psicopedagógica y otros. Esta primera etapa se orienta a lograr conocimiento teórico-prácticos que permitan el ejercicio y desarrollo de habilidades, destrezas y acciones en función de una atención adecuada a los niños en los campos de salud, alimentación, higiene y educación (estimulación temprana).

En una segunda etapa se profundiza en educación inicial. Este segundo aprendizaje sobre aspectos específicos del desarrollo de los niños se lleva a cabo en

diferentes formas, por ejemplo: en los centros de la ciudad de La Paz se trabaja con estudiantes de los últimos cursos de psicología y pedagogía, quienes proveen estimulación temprana a los niños y enseñan a las cuidadoras metodologías básicas de educación inicial en un trabajo diario.

En noviembre de 1985 se realizó un seminario de psicología infantil para 50 estudiantes de psicología y pedagogía entre los que se seleccionó a los 13 mejores y se les capacitó en estimulación temprana.

A partir de la implementación del programa en los centros, los logros conseguidos fueron notorios. Se separan a los niños en grupos de edad, dando a cada grupo una estimulación adecuada, se realizan prácticas de desarrollo psicomotor, se fomenta la creatividad y se logra una participación activa de las cuidadoras en los trabajos de estimulación.

Para el desarrollo del programa de estimulación temprana se elaboró un material de apoyo conformado por:

- Las cartillas de desarrollo, cuadernos de trabajo para Educación Inicial, afiches de crecimiento y desarrollo y juegos didácticos.

El proyecto de Centros Infantiles Integrales cuenta con asistencia en salud por parte de los médicos del área, quienes hacen controles periódicos a los niños que asisten a los centros, se realizan controles de peso y talla, aplicándose los carnets de salud infantil. Los niños de los centros en su totalidad han sido vacunados y cada Centro Infantil se convierte en un centro de vacunación de la zona en cada campaña de vacunación que realiza el Ministerio de Salud ya que las cuidadoras están preparadas.

El proyecto de los Centros Infantiles Integrales recibe del Programa Mundial de Alimentos 6 alimentos diferentes. Los padres de familia aportan trabajo y recursos económicos que se invierten en los niños. Con ello brindamos desayuno, almuerzo y merienda pero, con todo, aún no se logra cubrir los requerimientos nutricionales de la población pre-escolar.

Actualmente la brecha alimentaria en calorías es de 19 a 25% y en proteínas cubrimos el 100% del requerimiento de un niño.

El programa de Centros Infantiles Integrales consideró que la labor con los niños no debe restringirse al centro, sino que debe continuar en la familia. De ahí que se tiene previsto comenzar con los talleres de padres de familia, con el objetivo de dotar de conocimientos básicos a los padres, en términos de salud, nutrición y formación de los niños en edad pre-escolar y lograr una participación activa de los padres en el programa de Centros Infantiles Integrales. Estos talleres se iniciaron ya en La Paz y en Potosí. El programa cuenta con 60 centros donde son atendidos casi 3.000 niños por 400 cuidadoras.

PAICRUM-UPEL EN EL PERÚ

I. *Antecedentes*

La estrategia UPEL en el Perú adoptó la forma del Programa de Acciones Intensivas en Comunidades Rurales y Urbano Marginales (PAICRUM). El Programa se desarrolló muy irregularmente durante los tres primeros años, consecuencia de la dinámica social del país. A partir del cambio de Gobierno se determinaron nuevas políticas educativas en el contexto de una política social orientada a la atención de los sectores más empobrecidos.

Esto significó para PAICRUM una redefinición completa tanto en términos de concepción, metodología de acción, determinación de prioridades, cambios en la población neta y reubicación territorial.

Para este fin, el gobierno detuvo las acciones del PAICRUM con el propósito de re-pensarlo, en el entendido que éste representaba una excepcional oportunidad de poner en práctica experiencias innovadoras de una "Educación para la Vida" en los lugares más deprimidos del país.

Esta concepción nueva del Programa determinó la selección y ampliación de nuevas sedes, aumentando con ello la capacidad operativa y generando mayores espacios de participación de la comunidad organizada.

De este modo PAICRUM pasó de ser un programa asistencial de servicios básicos a partir de un diagnóstico de manera experimental, a un programa de promoción de servicios educativos integrados (educación inicial, primaria, alfabetización funcional y promoción y educación comunal), en el marco de los planes locales y microrregionales, producto de la progresiva descentralización del Estado.

Esta reorientación del PAICRUM comenzó a partir de 1986, razón por la cual no es posible asumir logros significativos a la fecha en la relación con el impacto y la función de los beneficios directos.

Antes bien, el programa está concentrado en acciones de difusión y motivación de las comunidades sedes, la elaboración de documentos base para la ejecución de cada componente, así como el reajuste del Proyecto Educativo Nacional.

Sin embargo, es importante destacar que ya se han realizado avances en la implementación de experiencias innovadoras no-convencionales en ciertos niveles técnico-docentes y en la comunidad organizada. Uno de los mayores obstáculos para ello es la falta de ejercitación e información suficiente en técnicas y métodos participativos dentro de los planteles técnicos.

En la actualidad, un resumen de las estrategias de intervención del PAICRUM, así como sus logros y dificultades determina las siguientes conclusiones:

Promoción y educación comunal

Promueve a la comunidad organizada y a los sectores en la formulación, ejecución y evaluación de los planes de desarrollo local y microrregional a partir de la identificación de sus intereses, necesidades y recursos.

Logros

- Formación de los Comités de educación locales, quienes conjuntamente con la comunidad organizada y utilizando la metodología investigación acción-participación, elaboraron su diagnóstico situacional, priorizaron sus necesidades y elaboraron sus planes de trabajo. Integrados en algunas sedes a los planes microrregionales.

Dificultades

- Limitados recursos humanos especializados en el uso de técnicas participativas.

Educación de la Mujer

Se integran servicios educativos a partir de los grupos organizados de mujeres para los componentes de educación inicial, alfabetización y promoción educativa comunal.

Logros

- Elaboración del diseño curricular y de instrumentos de evaluación para la capacitación de 126 grupos de mujeres.
- Capacitación de 42 docentes coordinadores.
- Inicio del estudio sobre participación de la mujer en actividades productivas.

Dificultades

- Falta de políticas educativas y percepción clara sobre servicios integrados a partir de experiencias concretas.
- Carencia de contenidos referidos a educación de adultos y técnicas participativas en la formación de los docentes de educación inicial.
- Deserción del personal capacitado por su inestabilidad laboral y trabas administrativas.

Los Centros de Recursos Informativos para la Vida

Se organizan a nivel local con participación comunal, el Centro de Recursos Informativos para la Vida (CRIV).

Logros

- Formulación de documento, propuesta sobre la organización y funcionamiento de los CRIV.
- Sensibilización a nivel comunal sobre los alcances y fines de los CRIV; así como la designación de los responsables de su funcionamiento.

Educación Inicial y Primaria

Modificación de la estructura curricular de educación primaria que responde a las necesidades e intereses de los niños; así como a su medio socio-económico, cultural y lingüístico.

Logros

- Elaboración de un cuerpo orgánico de objetivos y contenidos que en el 1° grado tiene estrecha relación con las áreas de desarrollo del currículum de educación inicial e inicio de la capacitación a 500 docentes.

Dificultades

- Resistencia de los docentes de educación primaria; así como limitación de recursos para un trabajo activo con los niños.
- Presencia de alto porcentaje de maestros no calificados en educación primaria; así como falta de personal técnico con conocimiento de la lengua vernácula.

Alfabetización

Alfabetización, fundamentalmente, a mujeres vinculadas a actividades que respondan a sus necesidades e intereses y características de su región.

Logros

- Ejecución de programas de alfabetización integrados a los programas de educación inicial al interior de grupos organizados de mujeres en algunas sedes.
- Elaboración de textos y guías conteniendo temas de la vida cotidiana, trabajo, producción y la atención a los niños.

Dificultades

- Falta de estudios y potencialización en las diferentes lenguas nativas.
- Dificultad para relacionar la metodología de adultos con las diversas lenguas.

Finalmente, cabe consignar que la participación de las Agencias Internacionales UNICEF y UNESCO se dio de la siguiente manera:

- Asesorías de dos especialistas por parte de UNESCO/OREALC.
- Presencia y acompañamiento permanente de parte de la oficina de UNICEF en todas las etapas del proceso que contribuye a facilitar las acciones desde el punto de vista técnico y administrativo y de negociaciones.

UPEL en Nicaragua

Batalla para una educación básica popular en el marco del proyecto UPEL

1. *Contexto socio-económico del país*. Nicaragua es un país pequeño (130.000 km^2 y aproximadamente 3 millones de habitantes) y con las limitaciones propias de todos los países de América Latina, pero con la firme decisión de vencer todos los obstáculos que le impidan el derecho que tiene el pueblo a vivir en paz y construir su propio modelo económico-social, político y cultural.

Como resultado de la guerra se impone una economía de sobrevivencia cuya significación es preservar lo logrado y avanzar aún a pesar de las dificultades. Esta situación plantea al Gobierno revolucionario desarrollar estrategias que respondan a las necesidades locales dentro de un contexto nacional.

2. *El sistema educativo que estamos construyendo*. El proyecto educativo de la Revolución Popular Sandinista tiene su raíz en el Programa Histórico del F.S.L.N. que se materializa después del triunfo revolucionario con la participación comprometida del Gobierno Revolucionario y del pueblo en general.

El Ministerio de Educación establece su política de trabajo en:

- Más educación (expansión)
- Mejor educación (mejoramiento)
- Nueva educación (transformación)

3. *Batalla por una Educación Popular*. Es el proyecto educativo estratégico más importante de la Revolución a mediano y largo plazo. Se inicia a partir de 1980 inmediatamente después de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Objetivos:

- Asegurar la educación fundamental (1° a 4° grados) a toda la población nicaragüense.

- Ofrecer la educación de base que habilite al nicaragüense no sólo a leer y escribir, sino que se integre eficazmente al trabajo productivo.
- Eliminar las altas tasas de repitencia y deserción y las bajas tasas de promoción.
- Superar el problema de la extra-edad.
- Sentar la base estructural de la educación general básica.

A partir de 1983 el proyecto educativo nacional fortalece su estrategia a través de formas específicas, contando con la ayuda de UNICEF/UNESCO a través del proyecto "Apoyo a la Batalla por la Educación Básica Popular" dentro del marco del proyecto UPEL.

4. *Componentes del Proyecto*. Desde su fase inicial se ha priorizado la atención al sector rural mediante la Enseñanza Multigrado.

Desde 1985 la estrategia contempla los siguientes componentes:

Microplanificación Educativa. Cumple una función vertebral dentro del sistema educativo, identifica necesidades, formula respuestas con metas y recursos específicos.

Logros

- Realización del diagnóstico socio-educativo que permita elaborar los lineamientos metodológicos para generalizar la experiencia.
- Capacitación a los cuadros técnicos de base en la elaboración de proyectos y el seguimiento de los mismos.
- Capacitación de los cuadros de dirección en relación a los procesos de regionalización y desconcentración.
- Obtención de contenidos y elementos metodológicos para la adaptación del currículum en función de las necesidades o intereses de la comunidad.
- Generalización de la participación popular.

Desarrollo Curricular

Logros

- Definición del diseño curricular para la educación fundamental (1° a 4° grados) y formación docente.
- Investigación y experimentación que nos conducen a la elaboración de materiales curriculares desde el nivel de base.
- Formulación de perfiles del docente de primaria y del alumno de 4° grado.
- Diseño de lineamientos de una metodología participativa para el desarrollo curricular en comunidades rurales (Unidades de Aprendizaje Integrado).

Capacitación
Logros:

- Organización y funcionamiento de las redes de capacitación y supervisión partiendo de un nuevo enfoque cuyo elemento clave es el análisis de la realidad (acción-reflexión-acción).
- Diseño de un programa de capacitación de la acción y en forma descentralizada.

Alfabetización
Logros:

- Erradicar el analfabetismo a través de una estrategia nacional que contemple la descentralización de proyectos operativos de alfabetización, orientada hacia la concepción y práctica de la Educación Popular permanente.
- Investigación participativa para determinación de los materiales curriculares.

5. *Perspectivas*

- Estrategia nacional de desarrollo educativo en el área rural.
- Estrategia nacional de alfabetización y educación popular de adultos.
- Estrategia nacional de transformación curricular.
- Estrategia nacional de formación docente.
- Estrategia nacional de descentralización administrativa.

IX. Otras Experiencias Innovadoras en la Región

I. Reforma educacional de la provincia de Córdoba-Argentina

Lineamientos de la Reforma

El sistema educativo de la Provincia de Córdoba evidenciaba en 1983, al asumir el actual gobierno democrático la crisis común a todo el país. La política educativa del gobierno del estado provincial procura revertir esta situación transformando el sistema educativo a fin de democratizarlo, brindando igualdad de oportunidades y posibilidades a toda la población.

En 1984, sobre la base del diagnóstico elaborado, comienza a ejecutarse la

nueva política al dictarse el decreto Nº 291 que dispone adaptar e insertar en ella las finalidades y objetivos del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Como respuesta inmediata y de emergencia a la crisis existente, se implementa el Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICOR) que contempla en sus servicios la asistencia nutricional continua de los escolares (copa de leche y raciones alimentarias), provisión de útiles e indumentaria (guardapolvos y zapatos), atención médica integral y psicopedagógica.

En este programa convergen las acciones coordinadas de cinco ministerios que posteriormente se incorporan al mismo:

- Actividades de promoción de producción de alimentos (huertas escolares y familiares).
- Actividades recreativas, deportivas y de iniciación cultural.

En 1985 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba lanza la Reforma Educacional de Córdoba.

Para la Identificación de las principales líneas de acción se consideró la opinión de aproximadamente 30.000 docentes de todos los niveles y modalidades, convocados a participar en talleres de reflexión sobre la realidad educativa, implementados desde febrero de 1984.

La Reforma se estructura en:

Programas Básicos de regionalización educativa y descentralización administrativa para la democratización de la educación.

Programas de generalización y promoción del derecho a la educación, que comprenden:

- Alfabetización y educación de adultos.
- Expansión de la educación inicial.
- Actualización y mejoramiento de la educación de discapacitados.
- Desarrollo del Currículo.
  - Mejoramiento de la enseñanza de las ciencias.
  - Mejoramiento de la enseñanza de la lengua.
  - Mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas.
  - Educación por el arte (área música y plástica).
  - Actualización de los estudios sociales.
  - Actualización y mejoramiento de la enseñanza técnica.
  - Creación Instituto de Educación a Distancia.
- Nuclearización de la educación rural
  - Expansión y mejoramiento de la educación rural (EMER).
  - Expansión y mejoramiento de la educación técnico agropecuaria (EMETA).
  - Desarrollo educativo rural I (DER I).

- Innovaciones y mejoramiento de la formación docente.
  - Formación y capacitación de educadores para áreas urbano-marginales.

Programas de acciones complementarias

- Arquitectura escolar.
  - Autoconstrucción comunitaria (ORFALC-Ministerio Educación Córdoba).
- Desarrollo del cooperativismo y mutualismo escolar.
- Tecnología educativa.
- Organización de bibliotecas escolares.
- Asistencia a proyectos educativos experimentales.
- Creación de centro de documentación e información educativa.

Programas de Instrumentación

- Elaboración legislativa de la Reforma Educativa de Córdoba.
- Elaboración presupuestaria de la Reforma Educativa de Córdoba.

A partir de 1984 se desarrollan tres canales de participación para llegar en febrero de 1987 al documento preliminar de los lineamientos curriculares para el nivel primario:

- Consulta a docentes a través de talleres (1984/85).
- Comisiones mixtas de especialistas y maestros en ejercicio 1985/86).
- Evaluación formativa para obtener información sobre el logro de las metas en la elaboración del currículum y de documentos base para la capacitación del docente en servicio, durante 1987.

El eje integrado de la actividad pedagógica, común a los tres niveles, es el niño y su relación con el ambiente (sociocultural y natural).

Durante 1986 comenzó la implementación de los lineamientos curriculares para el nivel inicial. Este año 1987, es el de estudio y reflexión de los lineamientos del nivel medio. El producto de estas actividades retroalimentarán el proceso de elaboración definitiva.

Educación Rural

Los cambios en el desarrollo del currículo afectarán especialmente las áreas rurales a través de proyectos especiales que integran el Programa de Nuclearización.

El Proyecto de Desarrollo Educativo Rural (DER-1) está orientado a la transformación progresiva del sistema educativo en las zonas rurales de los departamentos del norte de la Provincia. Se desplegará a través de estrategias diferencias (formales y no formales) de acuerdo a las posibilidades de comunicación e interacción entre las escuelas.

Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario

Dada la preocupación por evitar el fracaso escolar, las autoridades de la Provincia,

al comenzar su gestión, crean la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario dependiente de la Subsecretaría de Educación. La misma procura:

- Prevenir las dificultades que puedan atentar contra el proceso educativo.
- Asistir y orientar a la comunidad educativa.
- Accionar en coordinación con otras áreas educativas y para-educativas.

Las estrategias principales establecidas para su accionar son:

- *Longitudinal*. A través de sus unidades operativas denominadas Centros de Apoyo Escolar Interdisciplinarios.
- *Transversal*: Actuando como organismo técnico del Ministerio de Educación, compartiendo proyectos con otros organismos y retroalimentando el nivel decisional con los datos obtenidos por los CAEI en terreno.

Las acciones que genera el CAEI se ajustan a una premisa: el abordaje interdisciplinario. Los equipos que actúan en las unidades descentralizadas y en la sede central (equipo móvil) están conformados por psicopedagogos, psicólogos, asistentes sociales, fonoaudiólogos, psicomotricistas y médicos pediatras (estos últimos provienen del sector salud, por acuerdo de coordinación).

Los CAEI desarrollan metodologías participativas y se coordinan con los otros organismos de base que actúan en la misma zona, gubernamentales o no gubernamentales —Actualmente funcionan 15 CAEI que trabajan con escuelas del nivel primario y una con escuelas de nivel medio.

Todas las acciones de los CAEI se enmarcan dentro del Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICOR).

PRO-CRIANCA SANTA CATARINA - BRASIL

El Telón de Fondo

El estado de Santa Catarina se encuentra situado en el sur de Brasil y tiene una población aproximada de cuatro millones de habitantes, de los cuales el 60% vive en las ciudades y el 40% en las áreas rurales. El número de niños entre los límites de cero a seis años es de 700.000. El estado posee un área territorial de poco más del 1% del territorio nacional y una población que corresponde a 3% de la población del Brasil. Pero ocupa espacios bien definidos y significativos en el contexto económico del país. En el sector industrial, lidiriza varios segmentos económicos, contando con las mayores industrias del país y en varios casos de América Latina. El estado se encuentra a la cabeza en la producción nacional de motores eléctricos, refrigeradores, azulejos de cerámica, conexiones de hierro maleable, tejidos de algodón, telas de cama, mesa y baño, extracción de carbón.

En el sector agropecuario, el lugar que ocupa el Estado es el siguiente:
1° lugar: pollos exportados, manjares, miel;
2° lugar: porcinos, aves, pescado, ajo;
3° lugar: cebolla y frijoles;
5° lugar: maíz, patatas y soya.

La mayor característica de Santa Catarina es su homogeneidad económica, pues no depende de un mismo sector y los diversos sectores, a su vez, no son monoproductores. El Estado no posee grandes centros urbanos y en consecuencia desconoce los problemas generados por las grandes aglomeraciones y, lo que es más singular, esta armónica economía convive perfectamente con una verdadera disconformidad cultural.

La decisión política

Parece lógico que un Estado con las características como las que acabamos de describir exija de su gobierno un elevado sentimiento de creatividad, capaz de transformarla en co-autor eficiente y eficaz de un modelo precisamente para atender a estas peculiaridades; que los catarinenses erigieron el 15 de noviembre de 1982 una plataforma electoral asentada en 6 puntos básicos que constituyen los fundamentos del compromiso con el futuro, explicitado en la Carta de los Catarinenses, plan de gobierno elaborado con la efectiva participación del pueblo:

- Innovación y renovación en relación a la transformación planificada de la sociedad;
- participación comunitaria;
- integración estadual;
- calidad de vida;
- seguridad;
- prioridad a los pequeños, a los sectores marginados, obligando a la elección de una política de distribución por encima de una política de crecimiento.

Estos postulados convergen hacia la orientación de una política dirigida al bienestar de las personas y no a la grandeza del Estado y conducen la economía en dirección al consumidor y no al consumo.

El proceso PRO-CRIANCA

Nadie es más pequeño que el niño que acaba de nacer y despierta a la vida. La decisión política fue por tanto, la fuerza mayor que respaldó el proceso PRO-CRIANCA, que tiene fundamentos en la bioquímica cerebral, psicología, pedagogía, sociología, economía y política. Para muchos niños, todo se decide antes de los 7 años. El gran reto que teníamos era cómo cumplir el compromiso de

contemplar, prioritariamente, a los sectores marginados, en este caso las familias y los niños de las áreas rurales, pesqueros y de las periferias urbanas.

Se idealizó un sistema gubernamental-comunitario-participante: PRO-CRIANCA, (PRO-NIÑO).

A partir de fundamentos científicos y con base en la realidad catarinense fueron explicitadas las directrices y establecidas las prioridades, teniendo siempre presente que se quería desarrollar un proceso en favor de los niños y no solamente un proyecto. Su finalidad es dar atención al niño de manera integrada enfatizando la nutrición, la salud, la higiene, la educación, la estimulación, la afectividad y al mismo tiempo, el fortalecimiento de la familia como institución que ejerce una influencia básica antes, durante y después de la escuela.

Podemos describir el proceso PRO-CRIANCA considerando cuatro aspectos o ámbitos:

- El de la definición de un política para la infancia;
- El de la coordinación integrada;
- El de la ejecución integrada;
- El de los resultados obtenidos.

La definición de la política para la infancia fue hecha a través del Consejo Estatal de Desarrollo Social, organismo de asesoría del gobierno del Estado, en la formulación de una política social y en la condición de los organismos estatales del área.

Este consejo deliberó sobre el asunto en el mes de mayo de 1983 y decidió crear una Comisión Interinstitucional, PRO-CRIANCA, como órgano de su dependencia, destinado a auxiliarlo en la tarea de desencadenar un proceso cuyo fin último fuese la formación de los niños, sobre la base de principios y directrices bien definidas, una vez auscultada la realidad de toda la comunidad catarinense.

El esfuerzo de la Comisión Interinstitucional PRO-CRIANCA por configurar el marco referencial inicial para una "política para la infancia" sirve de modelo sobre cómo debemos proceder para superar los obstáculos.

Para hacer la coordinación integrada se procedió de la siguiente manera: todos los órganos estatales representados en el Consejo de Desarrollo Social tienen participación en PRO-CRIANCA, junto a todas las entidades federales y comunitarias que actúan en el territorio estatal.

Integran la Comisión, representantes de las siguientes instancias públicas:

- El Gabinete del Gobernador.
- Las Secretarías de Estado de Educación, de Desarrollo Social, de Salud, de Agricultura y Abastecimiento, de Cultura, de Deportes y Turismo, de Justicia.
- La Liga de Apoyo al Desarrollo Social Catarisense (LADESC).
- La Fundación Nacional de Bienestar del Menor.
- La Fundación Legión Brasileña de Asistencia.

- El Movimiento Brasileño de Alfabetización.
- La Universidad Federal de Santa Catarina.
- La Universidad para el Desarrollo del Estado de Santa Catarina.
- La Asociación Catarinense de Fundaciones Educacionales.
- El Sindicato de Establecimientos de Enseñanza de Santa Catarina.

Sobre la base de lo que fue deliberado por la Comisión Coordinadora, las entidades componentes tienen los siguientes compromisos básicos.

- El Poder Público Estadual, apoyar, por intermedio de la LADESC, con recursos financieros, a las entidades públicas o privadas que atienden, formal o informalmente, a los menores cuya edad sea inferior a los 7 años.
- La Secretaría de Educación, participar directamente en la atención formal y coordinar las actividades de cooperación técnica en el área.
- La Secretaría de la Salud, coordinar las acciones referentes a sanidad básica, inmunización, terapia y rehidratación oral, lactancia materna, educación en salubridad, asistencia médico-odontológica y materno-infantil.
- La Secretaría de Cultura, junto con las entidades culturales, se preocupa de desarrollar un proceso permanente de creatividad para la infancia.
- La Secretaría de Agricultura, tratar de incorporar a los programas de extensión rural y pesca proyectos destinados a los niños del campo y de las zonas pesqueras.
- La Secretaría de Desarrollo Social, coordinar los proyectos ejecutados en las zonas periféricas urbanas.
- La Secretaría de Justicia y la Procuraduría General de la Justicia, asesorar la concesión de tratamiento adecuado para los hijos de delincuentes y de las víctimas de crímenes violentos.
- Las instituciones de nivel universitario, desarrollar las actividades de estudio y de investigación científica necesarias para la definición del perfil del menor catarinense, así como la de formación de recursos para el área (correspondiente).
- El Sindicato de los establecimientos de enseñanza, participar en la elaboración de los planes de expansión de atención formal y de apoyo técnico a las instituciones particulares que se dedican a los menores de 7 años.
- Las entidades con actuación en ámbito nacional (LBA, FUNABEM, MOBRAL), participar en la elaboración del plano de expansión de atención formal e informal y de su ejecución.

Cabe a la comisión PRO-CRIANCA (PRO-MENOR) la aprobación de todos los planes y programas sectoriales para ser ejecutados.

La acción ejecutiva de PRO-CRIANCA también opera de manera integrada, participando en ella tanto jóvenes como adultos, familias y entidades públicas y privadas que actúan directamente junto a los menores.

Se trata de un proceso participativo creciente, mereciendo destacarse la

participación en el programa de las municipalidades y comunidades. Para poder concretar esa participación, la idea de PRO-CRIANCA fue inicialmente promocionada mediante la realización de seminarios y encuentros regionales y locales que todavía se mantienen. Así el proyecto se ha venido extendiendo rápidamente, ahora reforzado por la expresión de los resultados obtenidos.

Entre las principales acciones, merecen destacarse las siguientes:

- Salas cunas domiciliarias: fueron creadas más de 1.000, para atender niños de 0-6 años.
- PRO-CRIANCA RURAL, atiende más de 25.000 niños de las áreas rurales.
- PRO-CRIANCA de las áreas pesqueras atiende más de 7.000 niños.
- Salud, registra éxitos en la vacunación universal y registra la más baja tasa de mortalidad infantil de Brasil.
- En el área cultural fueron promovidos festivales de canción y concurso de cuentos.
- Fueron creados centros de materiales de enseñanza y apoyados financieramente por las instituciones comunitarias que desarrollan actividades para niños.

Actualmente todos los estados de Brasil están promoviendo seminarios y movilización de la población para garantizar los derechos de los niños en la nueva Constitución.

SISTEMA INTEGRADO DE ATENCIÓN NO CONVENCIONAL A LA INFANCIA-ECUADOR

Introducción

El sistema de atención no convencional a la infancia inicia su acción en Ecuador con apoyo de UNICEF en 1978 como la oferta de modelos que surgían para solucionar necesidades prioritarias, particulares de los niños, la familia y la comunidad (salud, nutrición, deprivación psicosocial). En un segundo momento los modelos se integran en subprograma; tal es el caso del Centro Comunitario y el Hogar Comunitario Itinerante en el Programa de Atención Pre-escolar. En un tercer momento se llega a la integración de los diferentes programas; atención primaria de salud, programa de organización y promoción a la mujer, atención al pre-escolar, programa de comunicación, interactuando como subsistema dentro del amplio sistema integrado de atención no-convencional a la infancia, en áreas específicas del medio urbano y rural marginal de la Sierra y de la Costa.

Desde 1985 se aborda un nuevo enfoque, que es el de insertar al Sistema en programas regionales de desarrollo integral, afectando áreas socio-poblacionales más amplias y nuevas estructuras orgánicas institucionales, cuyo rol no implicaba necesariamente el desarrollo social.

Objetivos del Sistema General

Promover el desarrollo integral de los niños afectando directamente el desarrollo de la familia y de la comunidad, dentro de un proceso participativo de adopción de corresponsabilidades en todos los niveles.

Específicos

- Pre-escolar:
  Elevar la situación actual de desarrollo y supervivencia de la población infantil, atendiendo integralmente los aspectos de nutrición, salud, desarrollo psicosocial y protección a través de modalidades no-convencionales, adaptadas a sus diferencias regionales y necesidades particulares sociales con participación de la familia y la comunidad, con miras a su efectiva integración cultural, educativa y social.
- Atención primaria de salud:
  Mejorar la condición de salud del niño, la familia y comunidad, a través de la extensión de los servicios, mediante acciones de atención primaria de salud realizadas con participación de la comunidad.
- Comunicación social:
  Desarrollar procesos informativos, educativos horizontales y desde abajo hacia arriba, canalizando las inquietudes y demandas de la población. En sentido inverso, llevando hacia la comunidad mensajes y contenidos informativos especialmente relacionados con las ofertas institucionales existentes y el desarrollo de los sub-proyectos del sistema multigrado.
- Promoción y organización de la mujer:
  Mejorar las condiciones de la mujer a través de su capacitación, información, concientización, apoyo y ampliación de su papel productivo; aliviar las actividades domésticas con el desarrollo y difusión de tecnologías apropiadas a la vez que reformar su organización grupal que sirva de base para el diagnóstico, análisis de su situación y el diseño, administración, ejecución y evaluación de los programas que se implementan en la zona.

Fundamentos

El sistema integrado se fundamenta en las siguientes ideas fuerza:

- Conseguir *ampliar coberturas* con programas factibles presupuestariamente, que logren adecuados índices de eficiencia.
- Orientar acciones de tipo *preventivo* antes que *curativo* o rehabilitatorio, mediante el desarrollo de modelos *no convencionales* que involucren una alta participación comunitaria.
- Desarrollar procesos integrales de atención al niño, la familia y la comunidad.
- Desencadenar procesos de concertaje intersectorial de tipo horizontal y no verticalista.

Estos fundamentos no son universales, poseen variables conectoras que les permiten la convergencia de fuerzas.

Modalidades y Agentes

CCI: Centro Comunitario de Atención a la Infancia: Es una alternativa no convencional que ofrece atención integral durante 4 horas a más de 100 niños de 3-6 años, a cargo de cuatro promotores elegidos por la misma comunidad, en áreas urbano-marginales que no cuentan con servicios educativos pre-primarios.

HCI: Hogar Comunitario para la Infancia. Esta modalidad se crea en áreas urbano-marginales en las que hay una alta concentración poblacional y abandono infantil; se ubica en una casa de propiedad de una "vecina" de la comunidad que conjuntamente con otra mujer "madre asistente" cuidan durante 8 horas a 15 niños de 0-6 años, quienes reciben atención en salud, aporte nutricional y estimulación programada alrededor del juego infantil.

PCI: Promotor Comunitario de Atención Itinerante: Este modelo permite llevar el servicio al niño, antes que hacer que el niño vaya al servicio, la atención integral se da a grupos de niños de 3-6 años en ambientes naturales y con estrategias fundamentales en la cosmovisión agrícola del indígena del medio rural. La alta dispersión poblacional de los medios rurales fue el aspecto que se tomó en cuenta para crear este sistema de atención directa e indirecta al niño, pues el promotor también reúne a grupos de madres para transferir y recuperar estrategias de cuidado al menor de 3 años.

Centro Hogar: Este modelo funde las características definidas para el HCI y CCI; se quedan 8 horas en el centro hogar sólo aquellos niños que necesitan, es decir, quienes no cuentan con sus padres u otro familiar para atenderlos cuando éstos trabajan fuera del hogar.

Yanapac-mamas: (mujeres que guían en el camino). Son mujeres de la comunidad que poseen indicadores de desviación positiva; es decir características positivas que han desarrollado en un mismo ambiente de pobreza crítica. Estas mujeres pasan a ser pedagogas naturales en el medio rural, en el que con su ejemplo transfieren precisamente aquellas estrategias detectadas como positivas a otras mujeres, en instancias informales: cuando van juntas, hilan o pastorean.

Promotora de Salud: Es una mujer elegida por la comunidad a la que previamente se le ha capacitado para realizar tres visitas domiciliarias anuales a las familias (50 familias) a fin de detectar embarazadas y específicamente aquellas pre-eclancia, primigestas adolescentes, multíparas con 5 hijos o más, embarazadas con patología placentaria o pre-eclancia y referirlas al centro de salud.

Detecta además niños de 0-1 años que no estén recibiendo lactancia materna, niños con bajo peso al nacer, niños en riesgo de desnutrición, niños con diarrea y entrena también en la terapia de rehidratación, dando charlas educativas y entregando sobres de sales orales.

Realiza microconcentraciones de vacunación en los barrios para lo cual tiene un equipo adecuado. Organiza reuniones con la comunidad y desarrolla actividades de saneamiento ambiental.

Promotor de Comunicación: Es un joven de la comunidad que promociona la participación de los miembros de la comunidad en los programas elaborados por cada componente.

Apoya la estructuración de organización de I-II-III nivel, estimula el uso adecuado del tiempo libre y revalora los hechos culturales, difundiéndolos mediante estrategias interpersonales de comunicación, decodificando mensajes entre sistemas y niveles, equiparándolos y seleccionando los perceptibles gracias a los procesos de comunicación educativa que logran el cambio y garantizan el cumplimiento de los objetivos del sistema integrado.

Promotora del Componente Mujer: Es una mujer elegida democráticamente por la comunidad que motiva la participación activa de las mujeres en la elección de sus representantes barriales.

Fortalece los núcleos barriales, organiza actividades económicas del sector informal y controla con las coordinadoras barriales el abaratamiento de los precios al consumidor barrial, mediante la selección de "tenderos honestos", involucrados en el programa, proveyéndoles de préstamos, asistencia técnica e insumos baratos.

El programa de promoción y organización de la mujer estructura organizaciones de II y III nivel y capacita a las mujeres para incorporarlas en forma efectiva en la toma de decisiones concernientes al mejoramiento de su condición en particular y de su comunidad en general.

Sistemas de Seguimiento y Evaluación del Sistema Integrado

Todos los subsistemas poseen sistemas integrados de información que recogen datos del primer nivel operativo para luego agregarlos al 2do. y ser procesados en el tercero. El análisis de los mismos permite reorientar la marcha de los subsistemas. El control, seguimiento y monitoreo se llevan adelante con el apoyo de los miembros de la comunidad y en forma compartida.

Los subsistemas han sistematizado su experiencia en manuales de contenidos operativos y otros instrumentos de medición que faciliten al personal institucional tanto la capacitación como el monitoreo de los programas.

Se reprograman cortes evaluativos semestrales de los programas; además se los evalúa de forma tripartita entre UNICEF, la instancia nacional de contraparte, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Bienestar Social, Ministerio de Salud Pública, Fondo de Desarrollo Rural Marginal, Instituto del Niño y la Familia y el Consejo Nacional de Desarrollo, cuando ha finalizado un convenio de cooperación.

Logros y Dificultades

Se ha logrado sensibilizar a las instituciones gubernamentales sobre la necesidad de adoptar alternativas no convencionales de atención integral al menor, como una de las respuestas a la crisis económica y social que afecta al Ecuador, lo que se traduce en el incremento del presupuesto para asumir los costos de los nuevos programas y su inserción en el plan nacional de desarrollo.

Lo anterior se expresa, además, en el histórico cambio del INNFA (Instituto Nacional del Niño y la Familia), al optar ser un organismo de 2do. nivel y dejar su antiguo rol de Patronato que ejecutaba acciones de tipo asistencial y pasar a ser un promotor que busca movilizar a la sociedad en beneficio del niño, acciones en pro de la defensa de la infancia ecuatoriana, planificación macro y micro, investigación y búsqueda de fondos para ayudar al despegue de organismos no gubernamentales cuya finalidad es el desarrollo de la infancia.

Las dificultades se presentan, en el aún difícil engranaje de los sistemas flexibles de los programas no convencionales, con el sistema burocrático vertical de las instancias de la contraparte, lo que demanda un esfuerzo mayor en el desarrollo organizacional de las mismas.

Otra dificultad tiene que ver con la limitación, cada vez más mayor de pagar bonificaciones a los promotores, lo que ha llevado a una solución participativa que acoge al voluntariado, pero enfatizando mucho en capacitación mediante sistemas modulares.

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS EN HAITÍ: EL PROGRAMA DE UNICEF

Situación Actual

Desde febrero de 1986, Haití vive una nueva página de su historia con un nuevo gobierno y nueva Constitución. El creole es reconocido como idioma oficial.

Los indicadores estadísticos de UNICEF en Haití son alarmantes:

- Tasa de analfabetismo 80%
- Escolaridad 41,3%
- Deserción escolar 44%
- Tasa de mortalidad infantil (general) 124 por 1.000
  Tasa de mortalidad infantil (urbana) 207 por 1.000

Antecedentes de UNICEF/Haití en Alfabetización

El compromiso de UNICEF en la alfabetización data del año 1985 cuando la Oficina Nacional de Alfabetización y Acción Comunitaria (ONAAC) lanza un proyecto piloto de alfabetización basado en los temas de Supervivencia y Desarrollo Infantil. UNICEF colabora con ONAAC en la implementación de un programa experimental denominado "Chemen Developman", el mismo que queda definitivamente suspendido como consecuencia de los acontecimientos políticos de febrero de 1986.

En marzo de 1986, la Iglesia Católica lanza, con su propio método "Goute Sél", su campaña de alfabetización "Misyon Alfa", a la cual se vincula UNICEF. Mediante acuerdo suscrito el 8 de septiembre de 1986, entre éste y el Consejo Episcopal Nacional para la Alfabetización (CENA) UNICEF colabora en la instalación de 7 centros regionales, mediante la provisión a la Iglesia de 7 vehículos, material de reproducción de documentos y comunicación. Por su parte, el CENA se compromete a colaborar con UNICEF en la promoción de temas de supervivencia y desarrollo infantil a través de 4 lecciones contenidas en "Goute Sél", así como en la fase de post-alfabetización.

UNICEF prepara actualmente, con el Comité Pedagógico de la Dirección Interdiocesana de Alfabetización (DIA), una serie de 10 afiches acompañados de textos graduados, 10 pegables y un cuaderno de post-alfabetización sobre salud. Este material será distribuido a los 5.000 neo-alfabetizados de la primera fase de la campaña de alfabetización, a los 93.000 que comenzaron la segunda fase y finalmente a los 150.000 analfabetos previstos en la fase 3.

UNICEF y la Oficina Nacional para la Participación y la Educación Popular (ONPEP)

Teniendo en cuenta que la ONPEP es de reciente creación (junio 1986) y que su funcionamiento sólo data de septiembre pasado, UNICEF se ha comprometido con el organismo central, a reforzar su capacidad institucional mediante asistencia técnica y financiera, con el objeto de coadyuvar en el logro de las metas fijadas por los *Grandes Lineamientos de la Política Educativa* del Ministerio de Educación Nacional, en febrero de 1987.

Es así que UNICEF desea cooperar con la ONPEP en las siguientes actividades:

- Reciclaje de agentes del Programa de Educación Familiar.
- Actividades de capacitación en los grupos a fin de suscitar proyectos generadores de ingresos.
- Promoción de actividades de post-alfabetización para el desarrollo infantil.
- Elaboración y apoyo en la producción de material de instrucción cívica para la mujer.
- Elaboración de material de alfabetización en el mercado del Plan Nacional de Alfabetización.

- Desarrollo del material audiovisual apropiado para reforzar los metodos utilizados.
- Capacitación de monitores y capacitadores.
- Asistencia técnica directa, mediante la provisión de:
  - Recursos adicionales para la promoción de la condición femenina.
  - Un coordinador nacional responsable de la instalación de las oficinas regionales de la ONPEP.

Perspectivas

El éxito del primer acuerdo de cooperación entre UNICEF y la Iglesia haitiana permite vislumbrar un compromiso mucho más substancial con miras a una educación de adultos más global.

1987 es un año de transición para UNICEF en lo que se refiere a su programación con Haití. A partir del próximo otoño, el organismo de Naciones Unidas presentará recomendaciones para los próximos cinco años.

LA ALFABETIZACIÓN EN MÉXICO

Antecedentes

En 1980, el X Censo General de Población dio a conocer que en México había 6.435.721 analfabetos. Ese hecho movió a la implantación del Programa Nacional de Alfabetización y, posteriormente en agosto de 1981, por Decreto Presidencial se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que hasta ahora ha alfabetizado a 3.400.000 adultos.

El programa de alfabetización se circunscribe al Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. Dirige la mayor parte de sus acciones hacia las zonas marginadas urbanas y rurales.

Plantea, además, dos tareas fundamentales: la atención de adultos analfabetos o que no han concluido su educación básica, ofrecer conocimientos, técnicas de trabajo y medios de expresión que les permitan participar mejor en la vida del país.

Las metas que este señala son:

- Alfabetizar a 4 millones 100 mil adultos en período 1984-1988;
- Reducir el índice nacional al 4% para 1988;
- Adecuar a las diferentes regiones del país las metodologías y materiales didácticos, y
- Fomentar el autodidactismo, entre otros.

Descripción

El INEA ofrece sus servicios a través de delegaciones estatales en los 32 Estados del país y 310 coordinadores regionales que, a su vez, efectúan una microplaneación que permite que la atención del adulto se realice en microrregiones de atención.

La alfabetización se organiza en períodos cuya duración normal es de 6 meses; anualmente se operan de 3 a 5 períodos por cada Estado de acuerdo a su índice de analfabetismo.

La acción alfabetizadora se inicia con un 16,3% de índice de analfabetismo y actualmente presenta un 7,5% a nivel nacional y un 65% de eficiencia terminal.

Como estrategia nacional se realiza una priorización de regional ya que el 80% del índice de analfabetismo se concentraba en 1986 en 17 Estados; en estos momentos se concentra en 10. Estas zonas, además, poseen las características de ser Estados con población monolingüe.

Para 1987 se tiene como meta la alfabetización de un millón de adultos hispano-hablantes (en 1986, se alfabetizó a un millón 367 mil), conclusión de la alfabetización de 10.400 adultos monolingües que inició su atención en 1986 y la alfabetización de 150 mil adultos monolingües de 14 etnias representativas de las 57 existentes en el país, para 1987.

Cabe destacar que los agentes educativos son jóvenes en su mayoría, que se vinculan a través de dos fuentes principales: el Servicio Social y la comunidad. Destaca también el apoyo de los Gobiernos Estatales, Presidentes Municipales, Asociaciones Civiles y Sindicatos en este sentido.

La alfabetización se desarrolla a través de una metodología de enseñanza-aprendizaje fundamentada en un proceso que propicia la horizontalidad y el diálogo entre educador y educandos, la reflexión y la crítica sobre lo aprendido y genere la participación y autogestión de nuevos aprendizajes del grupo y la comunidad, todo ello para posibilitar el autodidactismo como principio de la Educación de Adultos en el marco de una Educación Permanente. Por esta razón, la atención de los adultos se realiza a través de tres etapas: pre-alfabetización, atención y continuidad educativa.

En la pre-alfabetización se lleva a cabo la planeación del servicio, la localización e incorporación de adultos, el reclutamiento y capacitación de agentes educativos, así como la preparación de los recursos materiales.

La atención es la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos, la misma que abarca la lectura, escritura y las operaciones aritméticas básicas; además de que se da inicio al reforzamiento y consolidación de lo aprendido contándose con material de apoyo didáctico exprofeso para ello.

La duración de la atención está en relación directa a la modalidad de enseñanza-aprendizaje elegida por el adulto. El INEA ofrece varias modalidades: la alfabetización en grupo, individual, con apoyo de la televisión, de la radio, y actualmente también rural. Próximamente la grupal tendrá una orientación fundamentalmente urbana.

Asimismo, la atención a la población indígena monolingüe en 14 de las 57 lenguas que existen en el país, constituyen cada una de ellas modalidades diferentes ya que cada etnia cuenta con metodología, materiales y forma de operación específicas.

Se concluye la alfabetización, concebida como paso inicial de la educación de adultos, con actividades destinadas a propiciar la continuidad educativa dentro de los programas que ofrece el instituto u otros organismos.

La planeación, organización, ejecución, reforzamiento y reorientación del proceso de alfabetización se lleva a cabo a través del Sistema Integral de Evaluación Periódica que, por sus características, permite la reorientación inmediata en los diferentes niveles de participación.

PROGRAMA FAMILIA-VENEZUELA

Antecedentes

El Programa Familia se inicia en 1985 como una propuesta del Ministerio de Desarrollo de la Inteligencia y luego pasa a formar parte de la Oficina Ministerial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación, siempre en calidad de Proyecto. Con el actual Gobierno, el antiguo proyecto fue sometido a una evaluación-diagnóstica de contenidos con el objeto de ver la posibilidad de su continuidad. Es así como en el mes de octubre del año 1986 por Resolución Ministerial N° 299, se convierte en Programa y queda adscrito a la Dirección de Educación Pre-escolar, física y presupuestariamente, ubicado más exactamente en la División de Programas No-Convencionales.

El Programa Familia es una de las fórmulas no-convencionales que tiene el Estado venezolano como respuesta a lo establecido en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, que se refiere a la obligatoriedad y permanencia de los niños en edad pre-escolar. Es decir, como el estado garantiza una duración de un año en el nivel pre-escolar, todos aquellos niños menores de (5) cinco años serán atendidos a través de fórmulas no convencionales como es el caso del Programa Familia.

Programa Familia

El Programa Familia es un programa educativo no convencional de la Dirección de Educación Pre-escolar del Ministerio de Educación, dirigido a la población de menos recursos económicos con la finalidad de orientar a las familias para facilitar el desarrollo integral del niño de 0 a 5 años.

Objetivo principal
Orientar a las madres y a los demás miembros del grupo familiar acerca de los factores que influyen en el desarrollo integral del niño, desde el momento de la concepción hasta los 5 años.

Areas
Para cumplir con sus objetivos de orientación a las madres y demás miembros del grupo familiar, el programa atiende a las áreas siguientes:

- Salud: Orientación acerca de los hábitos de alimentación para una nutrición balanceada del grupo familiar, en especial de la madre y del niño.
- Psicología: Orientación acerca de los factores y condiciones que influyen en el crecimiento y desarrollo evaluativo del niño.
- Recursos: Orientación acerca de la mejor utilización de los recursos del hogar y la comunidad, en sus aspectos: legales, de servicio, recreación, etc.

Etapas
El Programa Familia cubre las etapas siguientes:

- Etapa prenatal: Se orienta sobre los aspectos preventivos que contribuyen al logro de una descendencia sana.
- Etapa peri-natal: Se orienta sobre las necesidades del recién nacido y de la madre durante el puerperio.
- Etapa post-natal: Se orienta sobre los aspectos que favorecen el desarrollo integral del niño desde su nacimiento hasta los cinco años.

Acciones del Programa

- *De contacto directo*: Orientación interpersonal a la madre y demás miembros del grupo familiar que asisten a los centros de atención pre-peri y post-natal. Con esta modalidad, se realiza el entrenamiento de los facilitadores interinstitucionales que serán los agentes multiplicadores del programa tanto en el área urbana, como rural.
- *De difusión masiva*: Inserción en el sistema de medios de difusión masiva venezolana de un cuerpo de mensajes que orienta a la comunidad en general, acerca de los contenidos contemplados en el Programa.
- *Recursos humanos*: El Programa Familia se nutre con recursos humanos propios del Ministerio de Educación y con los aportes de los otros entes comprometidos en la acción interinstitucional.
- *Recursos financieros*: Los aportes nacionales de las instituciones comprometidas y la ayuda de agencias internacionales como UNICEF.
- *Operatividad*: El Programa está concebido de una manera regionalizada, la cual se puede apreciar en la siguiente estructura:
    - Nivel Central: Es el nivel normativo del Programa y tiene su sede en la Dirección de Educación Pre-escolar, División de Programas No Convencionales. De allí, se imparten todos los lineamientos generales

del programa hacia las distintas Zonas Educativas (Estado) de la República.

- Nivel Zonal: Es el nivel operativo, propiamente dicho y funciona en cada uno de los Estados de la República, en donde el Programa ha sido implantado.
- En el área urbana, funciona directamente en las Maternidades, Centros Maternos Infantiles, Núcleos de Atención Primaria, Centro de Salud.
- En el área rural, funciona en los asentamientos campesinos consolidados o en vías de consolidación, seleccionados por el Instituto Agrario Nacional, IAN.

Capacitación de los Facilitadores: Los facilitadores son formados en cada una de las Zonas Educativas con la participación de especialistas (médicos, docentes, enfermeras, peritos agrónomos, ingenieros agrónomos, demostradoras del hogar, etc.).

Estructura Operativa Zonal:

- Jefe de la zona educativa del Estado.
- Jefe de Sección de Educación Pre-escolar.
- Coordinador Zonal de (responsable directo) Familia.
- Equipo ejecutor.

Esta estructura se complementa con la Comisión Coordinadora a nivel estatal, la cual está compuesta por los organismos e instituciones siguientes: Gobernador del Estado, Jefe de Zona Educativa, Comisionado de Salud, Delegado Agrario, Director del Ministerio de Agricultura y Cría y Representantes de: Fundación del Niño, INN-INAN.

La Comisión Coordinadora es la expresión máxima de todos los niveles de atención integral al niño, cada uno de ellos delega en un representante permanente su compromiso, convirtiéndose a su vez en el "Equipo Ejecutor", el cual es el encargado de planificar y realizar las actividades coordinadas interinstitucionalmente en sus áreas de trabajo:

- Demostradoras del Hogar (MAC-IAN-INAGRO).
- Peritos Agropecuarios (MAC-IAN-INAGRO).
- Ingenieros Agropecuarios (MAC-IAN-INAGRO).
- Médicos-Enfermeras (Ministerio de Sanidad y Asistencia Social) y los maestros rurales, si se trata del área rural.
- Convenios: La práctica nos señala la conveniencia de concretar a través de convenios interinstitucionales las acciones, programas, y todos los recursos que cada organismo se comprometa para la capacitación de los facilitadores y de la puesta en marcha del Programa.

Conclusión

Los principales logros podemos entenderlos en los siguientes aspectos:

Racionalización de Recursos: Un programa de orientación y atención educativa, llevado adelante con la coordinación de especialistas de diferentes organismos.

Crédito Académico: En la Universidad Autónoma de Zulia es un hecho el reconocimiento de 33 Unidades de Crédito en las carreras de enfermería y educación pre-escolar (licenciatura) y en el área de Post-grado de Obstetricia y Pediatría esto en la práctica significa personal especializado con la orientación del Programa Familia.

Continuidad Administrativa: Dentro del marco democrático del Gobierno venezolano, una experiencia como el programa Familia, pasa de una administración a otra.

Proyección Internacional: Está previsto en este año 1987 un diagnostico de la realidad haitiana, con el objeto de poner en marcha la experiencia, adaptándolo por supuesto a la realidad de la reciente República Democrática de Haití.

Dificultades
Poder mantener las publicaciones impresas y audiovisuales que requiere el Programa como soporte de su acción masiva. La realidad económica de Venezuela está cambiando y por lo tanto se hace necesario que aportes nacionales e internacionales concurran, para garantizar su continuidad.

La universalización de la educación básica primaria rural: El programa escuela nueva Colombia

El Programa

El Programa Escuela Nueva de Colombia apunta a los objetivos de la universalización de la educación primaria rural enunciado por el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe y por el Proyecto UPEL. Colombia, en su programa actual de gobierno "Plan de lucha contra la pobreza absoluta" 1986-1990, decide, como una de sus metas, la educación primaria completa (5 grados) en el sector rural.

Frente a la problemática de la educación rural, representada básicamente en una oferta insuficiente, una primaria incompleta, altas tasas de deserción y repitencia y bajas tasas de escolaridad, inadecuación en los contenidos, métodos y

capacitación de agentes educativos, horarios rígidos y ausencia de material didáctico, Colombia desarrolla su Programa Escuela Nueva como respuesta a estas dificultades.

El Programa Escuela Nueva es un sistema que articula cuatro componentes: curricular, de capacitación, administrativo-financiero y comunitario.

La respuesta a la problemática de la escuela rural está dada en términos de que: ofrece la primaria completa, elimina la repitencia, disminuye la deserción, desarrolla una enseñanza activa con contenidos relevantes al medio, fortalece la relación escuela-comunidad; dota de materiales educativos al alumno, al docente y la comunidad; ofrece la promoción flexible a través de la cual el alumno avanza a su propio ritmo y puede entrar y salir de la escuela para involucrarse a las labores agropecuarias sin pérdida del año; los niños se educan en la democracia y la participación a través de la estrategia del gobierno escolar; el salón de clase se transforma y aumentan las oportunidades de aprendizaje del alumno en sus rincones de trabajo y la escuela misma tiende a convertirse en un centro de información de la comunidad.

Las características

Las características del Programa con relación a los cuatro componentes son:

- En lo curricular: la estrategia de gobierno escolar busca el desarrollo afectivo del alumno; la disponibilidad de materiales educativos —guías para el alumno, manuales para el docente, rincones de trabajo y bibliotecas—, facilitan el aprendizaje activo en el aula. Todo el componente de la zona rural es por lo tanto un currículo relevante al medio.
- Capacitación y seguimiento: involucra a los docentes y agentes administrativos; se lleva a cabo en talleres secuenciales que le dejan al maestro tiempo para aplicar la metodología inmediatamente y realizar luego talleres de refuerzo; capacitación y seguimiento realizados a través de una metodología vivencial y replicable.
- Comunitaria: Clara interacción entre los padres y la escuela lo cual se manifiesta en: un trabajo conjunto para adaptar la escuela a la nueva metodología; en las guías de los niños que permanentemente lo remiten a la investigación con los padres y la comunidad; monografías de la comunidad que el docente trabaja con los padres de familia, las cuales se constituyen en un banco de datos para toda la comunidad.
- Administrativa: los supervisores y los agentes educativos de la región asumen el rol de capacitadores y asesores, no de fiscalizadores; coordinación descentralizada en todo el país lo cual facilita la ejecución local.

Actualmente se está llevando a cabo una evaluación de impacto a nivel nacional. En evaluaciones anteriores se han encontrado logros relevantes no sólo en los aspectos curriculares, sino también en la creatividad y autoconcepto de los niños.

Anexos

I. Discurso del Señor Ministro de Educación y Cultura de Bolivia, Dr. Enrique Ipiña Melgar, en la Inauguración del Seminario UPEL

El licenciado José Carlos Cuentas-Zavala, Representante de UNICEF en nuestro país, se ha dirigido a todos nosotros en una exposición sintética y muy clara de cuál es el panorama y la problemática en torno a la universalización de la educación primaria y las dificultades que esta universalización tiene que enfrentar desde el ángulo de lo político, lo económico, lo social y lo tecnológico. Creo que abundar sobre las expresiones del Lic. Cuentas-Zavala no es necesario. El, como alto Representante de UNICEF, percibe con una especial sensibilidad las repercusiones en el niño, de esta gama de causas políticas, sociales, económicas y tecnológicas; porque el mérito del UNICEF precisamente estriba en que es el "Gran

Abogado de los Niños" en todo el mundo y por ellos ha llegado a desarrollar actividades que, inicial y aparentemente, parecería que no tienen mayor relación con la problemática educativa; como son, por ejemplo, las Campañas de Alfabetización que están dirigidas a los adultos, porque de cada cuatro analfabetos, dos o tres son mujeres en este país y estas mujeres son madres o van a serlo. Advertimos así la estrecha ligazón entre la preocupación por el niño y la preocupación por la alfabetización.

Voy a partir de esta relación para tratar de exponer mi pensamiento, como Ministro de Educación de uno de los países hermanos, porque creo sinceramente que nuestras reflexiones en estos días tienen que ir dirigidas a la crítica de las políticas que estamos ejecutando y a la libre y creativa imaginación del diseño de otras nuevas.

Creo que este Seminario sería sumamente exitoso si propendiera a lanzarnos a todos nosotros en esa vía de creatividad. Si aún sólo nos contentásemos, por el contrario, con hacer una especie de recuento de las cosas que hacemos y aún en este recuento, cayésemos en aquella tan frecuente tentación de los representantes a seminarios internacionales, de pintar con los mejores colores la realidad del propio país para "quedar bien", estaríamos errando funestamente el camino. Tenemos que ser realistas en la apreciación de nuestros problemas, sinceros y honestos. Estamos entre hermanos aquí, no tenemos por qué disfrazar nuestra problemática, no tenemos por qué ocultar, incluso, nuestra miseria, porque de la visión crítica de la realidad, se desprenden las soluciones. En cambio, cuando ésta es disfrazada, no hay soluciones posibles.

En realidad yo quiero decirles que lo fundamental de un seminario como éste, tendría que ser el propender al diseño imaginativo de políticas alternativas hacia el futuro.

Porque creo que nos hemos acabado de dar cuenta de que ya pasaron aquellos tiempos en lo que se decía que el peor enemigo de la educación era la escuela. Estoy de acuerdo con que hubiera sido así en esa escuela que aún tiene mucha vigencia, pero los hechos nos han mostrado que si nosotros no fortalecemos, no vigorizamos ni profundizamos la acción de la escuela primaria, todo lo que hagamos por la educación de los adultos con mano derecha, por decirlo así, será destruido con la mano izquierda. Porque mientras alfabetizamos y educamos adultos por un lado, estamos generando nuevos analfabetos y nuevos frustrados, por el otro.

Y esto es lo que nos tiene a mal traer. Los estudios, las estadísticas nos han demostrado que si bien en términos relativos se puede decir que el analfabetismo ha disminuido en América Latina; en términos absolutos el número de analfabetos no disminuye y el analfabetismo no lo es todos. Todos somos conscientes también de que el analfabetismo es tan sólo un síntoma de una enfermedad mucho más grave: que es la falta de espíritu crítico, la ausencia de participación democrática y de capacidad para asumir la responsabilidad propia en la sociedad pluralista.

Finalmente, el abono para los verticalismos, los autoritarismos y las dictaduras, cuando no es justificativo para las acciones paternalista pro dependencia.

Pero, en fin, el problema para nosotros está en cómo podemos evitar que la escuela siga produciendo analfabetos, porque a eso hemos llegado; la escuela produce analfabetos y lo verán con claridad en el caso de nuestro país, donde estimamos ahora que el 47% más o menos de los que ingresan a la escuela primaria la abandonan en el tercer grado básico. Quiere decir que tan sólo el 53% o alrededor de esta cifra que aún no tenemos verificada, continuará sus estudios más allá del tercero básico. ¿Qué ha producido la escuela primaria? Un 50% de analfabetos regresivos potenciales y seguros. Entonces, ¿qué está produciendo la escuela? Y cuando nos preguntamos esto y verificamos estas cifras espantosas, nuestra pregunta tiene que ser: ¿Qué estamos haciendo realmente?, ¿por qué nos afanamos tanto?, ¿por qué nos preocupamos tanto?, ¿por qué tratamos de gastar más en educación?

Ciertamente la crisis económica nos golpea muy fuerte. Este país cayó de un presupuesto asignado al Ministerio de Educación de 250 millones de dólares el año de 1980, a sólo 15 millones de dólares en 1984, de gasto real en el Ministerio de Educación y Cultura.

Desde entonces, hemos logrado subir primero de una manera drástica —multiplicando por cuatro la cifra de los 15 millones para el año de 1985, después hemos subido el 86 a 70 millones. Este año estamos cerca de los 90, pero aún estamos lejísimos de la cifra, que era pequeña, de 250 millones de dólares. Yo no sé si en los países de ustedes, queridos amigos, han sufrido una caída tan dura. Tal vez se explica entre nosotros por el fenómeno de la hiperinflación. Es increíble que el año 84 este Gobierno haya podido financiar los sueldos de los maestros con 15 millones de dólares, pero les da a ustedes una idea de cómo eran esos sueldos. La hiperinflación en este país, que llegó al veinte mil por ciento anual, causó el mayor castigo al Magisterio Nacional y a todos los asalariados, que es dable imaginar. Las proyecciones que se hacían en el mes de agosto de 1985 nos indicaban que íbamos a tener que pagar un sueldo por la mañana y otro por la tarde hacia el mes de febrero del año siguiente, si continuaba la hiperinflación.

Estos son algunos de nuestros problemas; pero éste es el marco dentro del cual tenemos que hacer el esfuerzo para gastar más en educación. Sin embargo, cuando uno se da cuenta de que tiene que hacerlo y además advierte que el 50% de los niños —para redondear— abandonan la escuela en el tercero básico, uno se pregunta ¿para qué? Entonces se comprenden las posiciones de los que dicen que no es necesaria la escuela, que basta con la televisión, que basta con la radio, total les daremos lo que mínimamente necesitan para ser países de sobrevivientes y se acabó. Y la tecnología educativa sin embargo, no olvidemos mis queridos amigos, solamente puede tener un papel complementario, nunca suplementario, sobre todo en países subdesarrollados donde la formación de la conciencia crítica es indispensable para los procesos de liberación. Porque el día que nosotros reemplacemos a nuestros maestros por televisores o computadoras, el día que los reempla-

cemos, nos despediremos para siempre de todo esfuerzo de desarrollo de la conciencia crítica.

Pero entonces ¿qué pasa con la escuela?, ¿qué podemos hacer? Esas son las preguntas: Ustedes deben ayudarnos a responder. Y a esto me refería yo cuando decía que debemos buscar soluciones imaginativas, creativamente. ¿Cómo consolidamos la escuela primaria? ¿Cómo evitaremos la deserción escolar? En Río de Janeiro se ha intentado con los famosos "brizoloes" responder al hecho de que la escuela no parece estar hecha para el niño pobre, que constituye la gran mayoría de los niños y entonces se los reúne en estos centros donde se les da alimentación, atención de salud, espacio para que hagan sus deberes escolares; se los tiene todo el día, porque se es consciente de que si no lo tienen todo en el centro escolar van a parar a la calle. Esa es una idea creativa e imaginativa.

El núcleo escolar en Bolivia, que se ha extendido por el Ecuador, Perú y otros países de América Latina, nos ayudará a pensar en lo que podemos hacer para evitar la deserción escolar.

En otras palabras, la pregunta que deberíamos hacernos es: ¿cómo deberíamos educar para que los niños se quedaran ya no ocho años, como nos pide OREALC, sino por lo menos cinco en la escuela? Pedimos a los países que tienen índices de retención mucho más altos que nos digan cómo lo han hecho, pero nos encontraremos con que las diferencias culturales son muy problemáticas. En la medida en que un país es menos europeizado, es más alto el índice de deserción escolar. ¿Por qué?; esa es una pregunta muy afinada, ¿por qué? ¿Será que la escuela —entonces— es una institución europea que resulta tanto más firme cuando más claro es el color de la piel de los habitantes de un país y tanto más inestable cuando no lo es? Busquemos por otro lado: la formación de los maestros. ¿Cómo formamos a nuestros maestros? Tal vez hemos formado un maestro exigente, impositivo, vertical. Tal vez por ahí hay una pista: o tal vez la pista se halle por el lado de la imposición idiomática. Por ejemplo, en Bolivia, donde se ha cometido el crimen de educar o alfabetizar en castellano a niños de 6 años de edad, sin que ella fuera su lengua nativa. Se ha martirizado a los niños campesinos, enseñándoles a leer y a escribir en una lengua que no era la suya, en aras de una pretendida unidad cultural nacional. Tal vez por ahí esté otra causa.

Sin duda, otras causas están en la subalimentación y en la desnutrición. Cuando ésta es aguda no suele verse sus efectos en la educación, lo malo es cuando es crónica, cuando no se la puede apreciar recogiendo muertitos en las calles, sino cuando los desnutridos caminan y parece que se defienden. Ahí está otra de las causas.

Otra de las causas tal vez está también en la crisis de la agricultura: América Latina ha pasado súbitamente a ser una región sumamente urbanizada y castiga a los campesinos imponiéndoles precios bajos a sus productos; muchas veces la clase obrera es el enemigo número uno de los campesinos, empujando hacia abajo el precio de los productos agrícola, ésta tal vez es otra de las causas.

Deberíamos hablar también de las causas de la falta de inmunización adecua-

da y de la carencia de salubridad. En fin, hallamos un cúmulo de causas, pero lo que no encontramos con claridad, son propuestas. Hemos hablado de Río de Janeiro, hemos hablado del núcleo escolar. Yo quisiera que entre todos hagamos propuestas, pongamos ideas sobre la mesa, analicemos experiencias; que las evaluemos con espíritu sano, críticamente sano, que veamos qué cosas pueden ayudarnos a todos nosotros. Quiero terminar invocando una vez más, ese espíritu de sinceridad, de honestidad, de camaradería, de fraternidad, que debe reinar entre nosotros para tratar de encontrar las soluciones que no una América Latina demanda en abstracto, sino millones de niños, exigen en concreto. Gracias.

II. Lista de participantes

ARGENTINA (Córdoba)

1. Lic. Dora Laino, Directora Apoyo Escolar Interdisciplinario.
2. Lic. Olga Faucher, Subdirectora Escuelas Primarias.

BOLIVIA

1. Dr. Enrique Ipiña Melgar, Ministro de Educación Cultura.
2. Lic. Carlos Orozco, Subsecretario de Educación Rural.
3. Prof. Simeón Villoa, Director Nacional de Educación Inicial.
4. Prof. Rodolfo Unzueta, Supervisor Nacional de Normales.
5. Ing. Orlando Cossio, Director Ejecutivo de SENALEP.
6. Prof. Arturo Moscoso, Subdirector de SENALEP.
7. Lic. Ernesto Attias, Director de Comunicación Social de CDA.
8. Lic. Federico Freudenthal, Director del Programa Centros Infantiles del Ministerio de Previsión Social y Salud Pública.

9. Lic. José Carlos Cuentas-Zavala, Oficial de Programas Residente, UNICEF.
10. Dra. Margarita Fagan de Oquendo, Oficial de Proyectos UNICEF.
11. Lic. Graciela Quiroz, Oficial Nacional UNICEF.
12. Prof. Lady Barriga, Consultora Educación UNICEF.
13. Lic. María Esther de Arce, Consultora Programa Urbano UNICEF

BRASIL

1. Sr. Antenor Naspolini, PRO-CRIANCA.

COLOMBIA

1. Sra. Carmen Pérez, Escuela Nueva.
2. Sra. Martha Llanos, Asesora Regional Desarrollo Infantil UNICEF.
3. Sra. Vicky Colbert, Oficial Nacional UNICEF.
4. Sr. Diego Echeverría, Oficial de Información UNICEF

ECUADOR

1. Dra. Nidya Quiroz, Consultora Preescolar UNICEF, Quito.

GUATEMALA

1. Sra. Mónica Muñoz, Encargada Programa Subregional de Educación de la Mujer y Supervivencia Infantil, Oficina de Area de UNICEF.

HAITI

1. Sr. Gaetan Savard, Alfabetización UNICEF.

NICARAGUA

1. Sra. Luisa Amanda Morritoy, Directora Primaria.
2. Sra. Josefina Espinoza, Directora Pre-escolar.
3. Sra. Carolina Owens, Oficial de Programas UNICEF

MÉXICO

1. Lic. Sofía Mendoza Fragosa, Subdirectora INEA. (Instituto Nacional de Educación de Adultos).

PERÚ

1. Sr. Mario Ibáñez Villalobos. Coordinador Ejecutivo Nacional PAICRUM/UPEL.
2. Sra. Emma Rubio, Directora Educación Primaria.
3. Sr. Herbert Marcelo Cubas, Director Promoción Comunal.
4. Sra. María Elena Valdiviezo. Directora General de Educación Inicial.
5. Sra. Luz Yáñez, Oficial de Programas UNICEF.

VENEZUELA

1. Lic. Freddy López, Proyecto Familia.

UNICEF HOS. NEW YORK

1. Sr. Orlando Lugo, Sección de las Américas.

UNESCO

1. Sr. Dieter Berstecher, Jefe de la Unidad de cooperación UNICEF/PMA/UNESCO —París.
2. Sra. Anna Lucía D'Emilio —Consultora UNESCO, Representante de la Oficina Regional de Educación, (OREALC) Chile.

III. DIRECTORIO DEL SEMINARIO UPEL
Sucre 4-10 mayo de 1987

ARGENTINA

1. Dora Laino, Directora de Apoyo Escolar Interdisciplinario/Psicóloga. Direc. Apoyo Esc. Interd. del Ministerio de Educación de Córdoba, Santa Rosa 521 (5.000) Córdoba, Argentina.
2. Olga B. Faucher, Subdirect. Escuela Prim. Psicóloga Prof. Ccias. Educ. Dirección Prim. del Ministerio de Educación de la Pcia. de Cuba Sta. Rosa 751 (5.000) Córdoba, Argentina.

BOLIVIA

1. Orlando Cossio, Director Ejecutivo del Servicio Nal. de Alfabetización y Educación Popular. SENALEP Cas. 5976. Tel. 373274. La Paz-Bolivia.
2. Lady Barriga, Consultora. UNICEF, Casilla 20527. La Paz.
3. Elizabeth Chamozo V., Secretaria.

4. Arturo Moscoso Paredes, Subdirector Nacional Educador. La Paz, Casilla 5976, Tel. 373274.
5. Graciela de Quiroz, Oficial Nacional UNICEF. La Paz UNICEF, Cas. 20527. Tel. 358597-321699.
6. Ernesto Attias, Director de Comunicación del CDA Centro para el Desarrollo Autogestionario. Cas. 21468. Tel. 37433, La Paz.

BRASIL

1. Antenor Naspolini, Sociólogo, Profesor. Univ. para Desenvolvimiento de S.C. Florianopolis Sta. Catarina 88.000.

COLOMBIA

1. Diego Echeverría, Oficial Regional de Comun. UNICEF Of. Regional Cra. 13 N° 75-74. Bogotá-Colombia.
2. Vicky Colbert de A., Oficial de Proyectos. UNICEF Ofic. Regional Cra. 13 N° 75-74, Bogotá-Colombia.
3. Carmen E. Pérez, Directora General Capacitación, Currículo y Medios. Ministerio de Educación Avda. Eldorado C.A.N. Of. 301, Tel. 2220-069.

CHILE

1. Anna Lucía D'Emilio, Consultora OREALC. OREALC C.P. 3187, Santiago de Chile. Tel. 2235582.

EE.UU.

1. Orlando Lugo, Oficial de Programas UNICEF. UNICEF A6H 866 United Nations Plaza New York, NY 10017.

BRASIL

1. Nydia Quiroz B., UNICEF Desarrollo Infantil Psicóloga. UNICEF 10 de agosto 5470, Villalengua-Quito, Universidad para O Desenvolvimiento de S.C. Florianapolis.

FRANCIA

1. Dieter Berstecher, Chief UNESCO-UNICEF Cooperative Programme. UNESCO Place de Fontenas 75007 París.

GUATEMALA

1. Mónica Muñoz Vargas, UNICEF Oficial de Proyectos Subregional. UNICEF Apartado 525, Guatemala C.A.

HAITI

1. Gaetan Savard, UNICEF Project Officer Education. UNICEF/17, Rue Armand Holly B.P. 1363 Port Au Prince.

MÉXICO

1. Sofía Mendoza, Subdirectora de Servicios de Alfabetización del Inst. Nal. para la Educación de los Adultos INEA Psicóloga. INEA Programa de Alfabetización Nicolá San Juan 1319-Gis, Col. del Valle Delegación Coyoacán México D.F.

NICARAGUA

1. María Josefa Espinoza Talavera, Directora de Educación Pre-escolar Profesora. Ministerio de Educación. Dirección de Educación.
2. Luisa Amanda Moritoy Gutiérrez, Directora de Educación Primaria-Profesora. Ministerio de Educación Dirección de Educación Primaria. Managua.
3. Carolina Owens, Oficial A. de Proyectos. UNICEF A.P. Postal 5541 Managua.

PERU

1. Hebert Marcelo Cubas, Director Promoción Educativa Comunal y Áreas Rurales. Ministerio Educación Dirección General de Educación Extraescolar Parque Universitario s/n Lima.
2. Emma Rubio de González, Direc. de Educación Primaria. Profesora Ministerio de Educación-Dirección de Educación Primaria-Parque Universitario s/n Lima.
3. Martha Llanos, Asesora Regional Desarrollo Infantil. Psicóloga. UNICEF Regional América Latina.
4. Mario Ibáñez V., Coordinador Ejecutivo Nal. PAIC RUM-UPEL. Profesor. Minis. de Educ. Piso 9 Organismos Internacionales Parque Univ. Lima.
5. Elena Valdivieso, Director. Gral. de Educación Inicial y Especial. Minist. de Educación Parque Universitario s/n Lima.

unicef unesco

TACRO | OREALC